

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika pro vychovatele

**KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA  
A SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA Z POHLEDU  
SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ**

**COMPETENCIES OF SPECIAL PEDAGOGUE  
AND SOCIAL WORKER FROM THE SPECIAL  
PEDAGOGUE'S PERSPECTIVE**

**Bakalářská práce:** 12-FP-KSS-1011

**Autor:**

Monika HRABAROVÁ

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet:**

stránky	obrázky	tabulky	grafy	prameny	přílohy
68	0	11	12	32	1

V Liberci, dne: 28. 6. 2013

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Hrabarová**  
Osobní číslo: **P10000041**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**  
Název tématu: **Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka  
z pohledu speciálních pedagogů**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, M., 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.**

**ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D., 2011. Sociální služby v ČR v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0027-7.**

**FONTANA, D., 2003. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.**

**HELUS, Z., 2007. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.**

**JESENSKÝ, J., 1998. Integrace - znamení doby. 1. vyd. Praha: UK. ISBN 80-7184-691-0.**

**KRAUS, B., 2008. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.**

**LECHTA, V. (ed.), 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.**

**PRŮCHA, J., 2009. Moderní pedagogika. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.**

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

**Jméno a příjmení autora:** Monika Hrabarová

**Osobní číslo:** P10000041

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 28. 6. 2013

---

Monika Hrabarová

## **Poděkování**

Velmi ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr., Mgr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení, poskytnutí cenných informací, rad a připomínek při zpracování bakalářské práce.

**Název bakalářské práce:** Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

**Jméno a příjmení autora:** Monika Hrabarová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2012/2013

**Vedoucí bakalářské práce:** PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku školního sociálního pracovníka ve vztahu ke speciálnímu pedagogovi jako k profesi, se kterou by školní sociální pracovník, pokud by byl v České republice zaveden, měl blízko a s ním by spolupracoval. Teoretická část definuje současný legislativní rámec v oblasti školního poradenství v České republice. Následující dvě kapitoly se pak přímo zaměřují na kompetence speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka.

Praktická část práce je analýzou dat, která byla získána z dotazníkového šetření, jež bylo zaměřeno na to, jaká by měla být náplň práce školního sociálního pracovníka, jaké by měly být jeho kompetence, jako jsou podmínky pro to, aby mohla být tato pozice zavedena, a jaké překážky tomu brání. Respondenty byli studenti bakalářského studia speciální pedagogiky. Základním přínosem práce je uvedení opatření, která souvisejí s integrací školního sociálního pracovníka do českého prostředí.

**Klíčová slova:** integrace, jedinec s postižením, sociální pracovník, speciální pedagog, školní psycholog, školní sociální pracovník, výchovný poradce.

**Name of the bachelor thesis:** Competencies of Special Pedagogue and Social Worker from the Special Pedagogue's Perspective

**Name and surname of the author:** Monika Hrabarová

**Academic year of submitting the bachelor thesis:** 2012/2013

**Bachelor thesis supervisor:** PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

## **Annotation**

The bachelor thesis is focusing on the issue of school social worker in relation with special pedagogue as a profession that would be close and could cooperate with the school social worker if this position were set in the Czech Republic. The theoretical part deals with the determination of legislative frame of the school consulting in the Czech Republic. The next two chapters are focusing on authorities of a school social worker and a special pedagogue.

The empirical part is an analysis of data that were gotten from survey research – it pointed on the work content of school social worker, his authorities, conditions of the settlement of this position in the Czech Republic and obstacles that complicated an establishment of this position here. The respondents were students bachelor's degree in Special Education. The basic contributions of the thesis are arrangements that are connected with integration on a school social worker in the Czech environment.

**Key words:** educational consultant, individuals with disabilities, integration, school psychologist, school social worker, social worker, special education teacher.

**Name der Bakkalaurarbeit:** Die Kompetenzen des Speziellpädagogen und Sozialarbeiters aus der Sicht der Speziellpädagogen

**Name und Nachname der Autorin:** Monika Hrabarová

**Akademisches Jahr der Abgabe der Bakkalaurarbeit:** 2012/2013

**Leiter der Bakkalaurarbeit:** PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

## **Die Annotation**

Die Bakkalaurarbeit über die Frage der Schulsozialarbeiter in Bezug auf die Sonderprämie Erzieher als Beruf konzentriert, mit denen die Schule Sozialarbeiter, wenn es in der Tschechischen Republik, die in der Nähe hatte, wie es funktionierte eingeführt. Der theoretische Teil wird der aktuelle Rechtsrahmen im Bereich der Schulberatung in der Tschechischen Republik. Die folgenden beiden Kapiteln dann direkt konzentrieren sich auf die Fähigkeiten spezielle Ausbildung Lehrer und Schulsozialarbeiter.

Praktische Arbeit ist eine Analyse der Daten aus der Umfrage, die auf was sollte der Umfang der Arbeit der Schulsozialarbeiter sein fokussiert wird, was soll seine Kompetenz, da sind die Bedingungen für sie zu dieser Position eingeführt werden, und welche Hindernisse es zu verhindern. Die Befragten waren Studenten Bakkalaureus -Abschluss in Sonderpädagogik. Der Hauptvorteil dieser Arbeit ist es, Maßnahmen, die die Integration der Schule Sozialarbeiter in der Tschechischen Umwelt beziehen einzuführen.

**Die Schlüsselwörter:** der Bildungsberater, das Einzelwesen mit Behinderung, die Integration, der Schulpsychologe, der Schulsozialarbeiter, der Sozialarbeiter, der Speziellpädagoge.



# Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1    Současné školství a školní poradenská pracoviště .....	12
1.1    Legislativa.....	12
1.2    Trendy v oblasti školství .....	14
1.3    Poradenská pracoviště.....	17
2    Speciální pedagogové a jejich kompetence.....	19
2.1    Legislativa.....	19
2.2    Kompetence speciálního pedagoga .....	22
3    Školní sociální pracovníci a jejich kompetence .....	27
3.1    Legislativa.....	27
3.2    Kompetence školního sociálního pracovníka.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4    Metodologie práce.....	33
4.1    Cíle praktické části .....	34
4.2    Dotazníkové šetření.....	35
4.3    Popis souboru respondentů.....	36
4.4    Analýza dotazníkového šetření .....	43
4.5    Ověření předpokladů.....	57
Závěr .....	62
Doporučení pro praxi .....	63
Seznam použitých zdrojů .....	66
Příloha .....	I

## Úvod

Dnešní společnost se zaměřuje v sociální oblasti na to, aby každý jedinec měl stejné možnosti jako ostatní. Každý občan státu by měl mít stejné příležitosti, měl by získat možnost se rozvíjet stejně jako ostatní. Na žádného z lidí nemá být nahlíženo jinak, i když se určitým způsobem od ostatních liší. Mezi velmi aktuální témata patří ta, která se dotýkají rasových menšin či vyznání. V České republice, zemi spíše ateistické, rozdíly kvůli vyznání nevznikají, ale rasové rozdíly existují. Rozdíly vznikají také mezi osobami postiženými a ostatními. Rozdílné zacházení se týká jejich socializace, a to jak v dospělém věku, tak především ve věku dětském. Jestliže už od dětského věku s dětmi se speciálními potřebami bude zacházeno zásadně jinak než s ostatními, jestli již v tomto věku nedostanou příležitost, aby se staly součástí skupiny, může dojít k výraznému omezení ve vývoji dítěte i v jeho socializaci.

Ve vývoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a především v jejich vzdělávání, se prosazují osoby profesně zaměřené na právě takové děti, které určitým způsobem vyčnívají a nemusejí být zbytkem kolektivu přijímány. Jejich potřeby jsou v některých ohledech odlišné. Proto se jim musí pedagog přizpůsobit a vytvořit vhodné podmínky, v kterých by se žáci se speciálními potřebami mohli rozvíjet vhodným a odpovídajícím způsobem. Pro práci tak bylo zvoleno téma, které se v současnosti řeší, navíc se k němu přidávají i další trendy. Mezi trendy patří také možnost zajistit pro školu, kde žáci se speciálními potřebami studují, školního sociálního pracovníka, který může být nápomocný speciálnímu pedagogovi. Speciální pedagog primárně zajišťuje, aby se pro žáky se speciálními potřebami vytvářely dostatečné podmínky a oni se mohli kvalitně vzdělávat, ale sociální pracovník může situaci pedagoga i žáků ulehčit.

Cílem práce je analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Hlavní metodou použitou v práci se stala metoda dotazníkového šetření. Zvolená skupina respondentů odpovídala na dotazy, které se týkají zvoleného cíle a náplně práce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků. Otázky se zaměřují na postavení a vztahy speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Důraz se klade na vztahy, které mezi nimi existují, nebo existovat mohou, jestliže by se v praxi více rozšířilo přijímání sociálních pracovníků do škol. Práce zjišťuje, zda je školní sociální pracovník tím, kdo může výrazně pomoci s integrací žáků se speciálními potřebami a může pro speciálního pedagoga představovat vhodného kolegu.

Téma jsem si vybrala pro jeho aktuálnost a skutečnost, že postavení školního sociálního pracovníka není v české literatuře dostatečně řešeno a zůstává nedoceněno. Pro naplnění cíle se bakalářská práce skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část vymezuje současnou legislativu speciální pedagogiky, základními pojmy, s nimiž text dále pracuje a dvě profese stěžejní pro analytickou část. Analytickou část tvoří rozbor dat získaných dotazníkovým šetřením a definování výstupů a doporučení na základě zjištěných informací.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Současné školství a školní poradenská pracoviště

Školství v České republice má své nedostatky, stejně jako má pozitivní aspekty. Jeho základy vycházejí z legislativy, bez níž není možná existence takto rozsáhlého systému, který se musí vypořádávat i s existencí žáků, na jejichž speciální vzdělávací potřeby by se nemělo zapomínat.

### 1.1 Legislativa

Školskou legislativu tvoří poměrně velké množství dokumentů, ale pokud se zaměříme na problematiku v souvislosti se speciální pedagogikou, pouze některé zákony se tohoto tématu přímo týkají. Výchozím zákonem pro oblast školství zůstává zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 370/2012 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), který se v § 4 a v § 5 zabývá rámcovými a školními vzdělávacími programy, ale z hlediska zvolené problematiky je významnější § 16, který se zaměřuje na definování základních pojmů a ustanovení, která souvisejí s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon jednotlivě definuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v rámci této bakalářské práce bude obecně využíváno označení žák, které zahrnuje všechny tři skupiny.

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění“* (Školský zákon, § 16 odst. 6). Všichni žáci mají právo na stejné vzdělání. Škola, pokud přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, si však musí uvědomit, že tito vyžadují specifické podmínky (pro nevidomé se musí zajistit učebnice psané Braillovým hmatovým písmem, neslyšící mají právo na speciální komunikační systémy, školský zákon (§ 16) stanovuje i právo zajištění asistenta pedagoga), jež musí být při nástupu žáků se

speciálními potřebami splněny. V případě, že škola není připravená, může to vést k nepříjemným stavům, které se projeví jak na straně žáka, tak na straně školy samotné. Z tohoto důvodu se zákonodárci České republiky, především pak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy snaží o rozšiřování legislativy v této oblasti. To se projevilo v roce 2005 přijetím vyhlášky č. 73 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška byla následně novelizována, a to do podoby současné vyhlášky. Novelizace proběhla vyhláškou č. 147/2011 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky 147/2011 Sb. se zaměřuje na konkrétní oblasti speciálního vzdělávání a konkrétně definuje, jak by mělo být postupováno. Vyhláška se zabývá i mimořádně nadanými žáky a jejich potřebami z hlediska rozvoje jejich nadání. Hlavní oblasti, určené vyhláškou z hlediska speciální pedagogiky, jsou:

- typy speciálních škol,
- individuální vzdělávací plán,
- asistent pedagoga,
- organizace speciálního vzdělávání,
- zařazování žáků (určuje postup, jak by měl být žák se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen do programu, zároveň se početně určí, jaký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být ve třídě),
- podmínky pro zajištění bezpečnosti žáků (Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky 147/2011 Sb.).

S možnostmi, jak se rozvíjet na škole, které souvisejí obecně se žáky, nikoli pouze s těmi, kteří vyžadují speciální podmínky, je důležité zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška definuje, jaké jsou činnosti a služby, které by měly být školskými poradnami poskytovány. Základním smyslem je, aby byla poskytována poradenská péče žákům bez úplaty a aby pomocí poraden docházelo k zajištění bezpečnosti, jak fyzické, tak i psychické. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Vyhláška tak rozšiřuje doposud rozebírané téma a snaží se vymezit institut, který může výrazně napomoci tomu, aby fungovalo začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd.

Bakalářská práce upozorňuje na možnost vzniku nové profese ve školním prostředí – na profesi školního sociálního pracovníka. Sociální pracovník (bude samostatně definován

dále) má zákonem svěřené určité činnosti. Stěžejní zákon představuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Bude dále rozebrán ve třetí kapitole této práce. Nabízí se zamyšlení nad postavením sociálního pracovníka z hlediska školy. Školní sociální pracovník může být velmi důležitou osobou při rozvoji dětí v rámci speciální pedagogiky. Jejich pohled může být naprosto nový, jejich pomoc v oblastech, které samotný speciální pedagog není schopen dostatečně zajistit. Přesto v současné době neexistuje v České republice konkrétnější zaměření na danou oblast. Jestliže se podíváme na oblast sociálních služeb, můžeme vysledovat několik základních směrů, ve kterých má být sociální oblast reformována. Jedná se především o směry následující:

- vyšší (maximální) účelnost dávek,
- nižší administrativní náročnost,
- důraz na sladění rodinného a pracovního života,
- lepší péče o ohrožené děti,
- kvalitnější práce státních orgánů,
- důraz na adresnost a cílení dávek (Plívová 2011).

V rámci reformy by mělo dojít k úpravě vybraných zákonů (Čámský et al. 2011), ale ani v jednom případě se nejedná o změny, které by se týkaly zákona, jež souvisí se školstvím, případně se vzděláváním žáků se speciálními potřebami anebo sociálních pracovníků a jejich většího uplatnění právě ve školství. Legislativu v oblasti školních sociálních pracovníků lze nadále považovat za nedostatečnou, což souvisí s tím, že se u nás jedná o oblast méně rozvinutou, a to i v rámci teoretického vymezení, jak bude patrné v podkapitole následující. Téma bylo vybráno i z tohoto důvodu, neboť se jedná o téma u nás nedostatečně rozvinuté, které vyžaduje zájem vědeckých pracovníků a teoretiků v oblasti speciální pedagogiky a sociálních služeb.

## **1.2 Trendy v oblasti školství**

Kapitola analyzuje situaci ve školách v oblasti poskytované speciálně pedagogické a sociální péče žákům, rodičům a pedagogům. Vychází ze společenské potřeby vytvořit takový vzdělávací systém, který bude dostatečně funkční. Průcha (2002, s. 24) si všiml jednoho základního nedostatku, kterým trpí národní výzkum pedagogiky. Uvádí: „*Potíž je v tom, že současná česká teorie (obecné) pedagogiky není u nás vybudována a systematicky rozvíjena.*“ Pedagogika představuje oblast velmi rozsáhlou, což samozřejmě vyžaduje zásadní



dílo, o které by bylo možné se opřít. Přesto zůstává pedagogika – jako i jiné vědy – rozdělena do většího množství publikací. Publikace v oblasti speciální pedagogiky přesto v českých podmínkách rozhodně nechybí, ale oblast školního sociálního poradenství představuje směr doposud nepříliš prozkoumaný českými autory.

Někteří autoři upozorňují na situaci na Slovensku. Není zde příliš odlišná než v České republice, alespoň pokud se týká zhodnocení literatury podle Matulayové (2008, s. 125). Ta uvádí, že problematika sociálního pracovníka není ve slovenské literatuře téměř řešena, proto se musí odkazovat na literaturu zahraniční. V České republice není v tomto směru rozdíl příliš veliký. Pokud zde literatura existuje, týká se obecně sociálních pracovníků, ale nikoli přímo se zaměřením na školní sociální pracovníky. Mezi autory, kteří se věnují obecně problematice sociálních služeb, patří Čámský et al. (2011), Kozlová (2005) či Matoušek (2011). Ani jeden z autorů konkrétně nevymezuje roli a úkoly školního sociálního pracovníka.

Česká literatura mnohem více řeší problematiku speciálního pedagoga. Speciální pedagogika je vědní disciplína, specializovaný obor pedagogiky. Průcha (Průcha et al. 2001, s. 224) na základě školského zákona definuje žáky se speciálními potřebami: „*Termínem se vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.*“ Speciální pedagogika se nevztahuje pouze na osoby postižené, ale na osoby určitým způsobem vyčleněné ze společnosti, ať už rasově, jazykově, ale samozřejmě i zdravotně.

Speciální pedagogika se dlouhodobě zaměřuje na obecné vymezení metod, které se využijí pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagogika představuje obor, který se prolíná do dalších odvětví, stejně jako do různých procesů vzdělávání i socializace. Jedním z procesů, který mimo jiné využívá poznatky speciální pedagogiky, je integrace neboli spojování částí v celek. (srov. Jesenský 1998) Integrace má v České republice ukotvení v legislativních dokumentech, které byly prezentovány v předchozí kapitole, ale Průcha (2002) zmiňuje další velmi zásadní proces, který souvisí se speciální pedagogikou. Inkluze znamená proces vyšší integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Průcha (2002, s. 169) inkluzi definuje: „*Začlenění dětí s těžkým a hlubokým stupněm postižení do běžných tříd (alespoň na část výuky).*“ Velmi podobně danou formu začleňování definuje i Lechta (2010), který navíc uvádí, že se zdaleka nejedná

o moderní, krátkodobý trend, který se objevil v nedávných letech, ale inkluzi odborníci studují a rozvíjejí již od 19. století. Lechta (2010) upřesňuje: „*Pokud jde o cíle, mají segregovaná/selektivní i integrativní edukace, stejně jako inkluzivní edukace stejné konečné mety – sociální adaptaci člověka s postižením. Liší se však z hlediska principiálního chápání procesu: v tom, jak toho dosáhnout. Zatímco koncept integrace vychází z potřeb postiženého dítěte, koncept inkluze se konceptuje na práva všech dětí.*“ Lechtu doplňuje opět Průcha (2002, s. 169), který vyzdvihuje význam inkluze z toho pohledu, že se nezaměřuje výlučně na potřebu dítěte zvládnout stanovené vzdělávací cíle, ale na významu nabývají další přínosy, které tím dítě se speciálními potřebami získává. Speciální pedagogika se neomezuje na vzdělání samotné, ale i na výchovu a na pracovní vhodný rozvoj dítěte se speciálními potřebami.

Zákon dává možnost školám vytvořit oddělené třídy, pokud to podmínky vyžadují: „*Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzděláváni jinak*“ Školský zákon, § 16 odst. 8. Zákon jasně nevymezuje nutnost zakládat speciální třídy. Povinnost zakládat speciální třídy vzniká ve chvíli, kdy to vyžaduje povaha zdravotního postižení. Zákon pak umožňuje pro potřeby speciálně vytvořené třídy zajistit speciálního pedagoga a pedagogického asistenta. S tímto souvisí také nutnost uvědomit si postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík 2002, s. 52), který zdůraznil, že v rámci integrace nepředstavuje žák pouhý faktor (v podstatě proměnnou širší rovnice), ale jejího přímého aktéra. Jeho potřeby se musí pochopit, nikoli se jej za každých okolností snažit vzdělávat podle modelu, který pedagog uznává, ale který v případě daného žáka nemusí fungovat dokonale.

Trendy současnosti ve školství významně souvisejí s integrací žáků se speciálními potřebami. Souvisí to obecně se sociálními snahami, které ve světě existují. Nejedná se pouze o trend, který by fungoval v České republice, naopak Česká republika přejímá principy, které již delší dobu fungují v zahraničí. Mezi takové principy patří i zaměstnávání sociálního pracovníka, který spolupracuje se speciálním pedagogem a dalšími školními zaměstnanci zaměřených na integraci. V zahraniční literatuře se téma více propracovává, na rozdíl od České republiky, kde se sociální pracovníci do škol zavádějí pozvolna. V zahraničí se jedná o téma řešené na různých konferencích, a to ze všech různých úhlů pohledu, jak například naznačuje práce Marion Huxtable (2012), která se nezaměřuje pouze na náplň práce

samotnou, ale především na odměny, které za svou práci školní sociální pracovníci získávají, ale také na pracovní podmínky. Právě tento trend by měl být v České republice podporován, na což se tato práce snaží poukázat.

### 1.3 Poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště jsou jednou z možností, jak zajistit pozitivní trendy, které byly popsány v předcházející kapitole. Autoři Kraus a Poláčková vyzdvihují úlohu školy, která není pouze ve vzdělávání, tedy předávání vědomostí. Přímou uvádí: „*Je čím dál zřejmější, že učitelé musejí odložit svoje téměř svaté přesvědčení, že nejdůležitější na výchovně vzdělávacím procesu je pouze žáky něco naučit bez ohledu na konkrétní životní situaci, v níž se nacházejí*“ (Kraus, Poláčková 2001, s. 193). Role speciálního pedagoga, případně školního sociálního pracovníka se v tomto ohledu stává naprosto nezbytnou, alespoň do té doby, než bude v obecném povědomí pedagogů, jaké by měly být jejich požadavky a jejich nároky na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnozí pedagogové nemusejí být připraveni na to, aby ve své třídě takového žáka měli. V tomto směru jsou zajímavé výsledky, které přinesl Průcha (2002). Prezentuje požadavky na školy ze strany rodičů žáků. V následujících odrážkách jsou uvedeny podle pořadí, od nejdůležitějších po ty méně důležité, vlastnosti, jež by měla škola rozvíjet (v závorce se uvádí procento respondentů, které považují danou vlastnost za důležitou/ za lomítkem pak hodnoty pro průměr zemí OECD):

- schopnosti důležité pro další studium (80 %/81 %),
- sebedůvěra žáků (76 %/88 %),
- schopnost žít s lidmi z různých vrstev (56 %/81 %),
- schopnost být dobrým občanem (56 %/75 %),
- zdravý životní styl (40 %/75 %),
- porozumění životu v jiných zemích (37 %/64 %) (Průcha 2002, s. 415).

Z těchto výsledků lze odvodit, že rodiče dávají důraz hlavně na to, aby dítě dobře studovalo a aby ve studiu co nejdéle pokračovalo. Studium a vzdělání jsou u nás nadále chápány jako velmi zásadní aspekty lidského života a platí, že čím větší vzdělání, tím lépe se na člověka nahlíží, alespoň ze strany rodičů ano. Až na třetí místo se tak dostává schopnost žít s lidmi z jiných vrstev. I toto souvisí se speciální pedagogikou. Výsledky naznačují, že poradenství má v očích mnohých rodičů méně významnou roli, ale pokud škola má výchovného poradce či specialistu, chápou je rodiče především jako možnost pro dítě, kde se

může dovědět, jakou školu jít dál studovat, případně jaký obor více rozvíjet. Role poradenství by však měla být širší, jak uvádí Opekarová (2010, s. 24), která tvrdí, že základní směr, kterým by se měly školní poradny vydat, představuje směr sociální prevence, a to prevence efektivní, vytváření kvalitních podmínek nikoli pouze pro vědomostní rozvoj, ale obecně pro osobní rozvoj žáků, zlepšování vztahů škola – rodina. Sociální prevence je jedním ze zásadních faktorů, které vyzdvihuje i Kraus (2008). Školní specialisté by se neměli brát pouze jako pomocníci při rozhodování, co dál ve studijním, případně již pracovním životě, ale role poraden je mnohem širší.

Postavení výchovných poradců a dalších pedagogických pracovníků v České republice řídí zákon, konkrétně se jedná o zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon vymezuje, že pokud chce osoba poskytovat poradenskou činnost v rámci školy, musí k tomu být dostatečně profesně uzpůsobena. To vyžaduje nikoli pouze pedagogické vzdělání, ale především pak i vystudovaný obor s danou specializací. Pro poradce pak není dostačující, aby měl pouze pedagogické vzdělání. Zákon zohledňuje další možnosti (Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., § 16 až § 21). Skutečnost, že poradce se v daném oboru vzdělával a specializuje se více na výchovu a rozvoj osobnosti, i pro rodiče znamená impuls k tomu, aby více důvěřovali danému vzdělávacímu institutu, neboť se snaží jejich dětem nabídnout lepší a kvalitnější služby nikoli pouze v rámci výuky, ale i mimo ni.

Fontana (1997, s. 322) stanovuje cíl školního poradenství: *„Bezprostřední cíl poradenství je pomoci dětem začlenit jejich problém do patřičných souvislostí a rozpoznat a pochopit důležité proměnné, které jsou s ním spojeny. To vyžaduje klást dětem otázky tak, aby je to podnítilo k uvažování o tom, co se děje, a ptát se jich také na názory jiných lidí, kterých se daný problém může rovněž týkat.“* Školní poradenský pracovník sám o sobě může podnítit vývoj osobnosti jedince ve směrech, v kterých to výuka nedokáže. Tam, kde může být vzdělávání příliš direktivní, tam může poradce klást důraz na myšlení dítěte, jeho vlastní názory a uvažování. Tam, kde výuka neřeší problémy osobnosti, tam poradce může využít svých znalostí a dovedností k tomu, aby problémy jedince řešil. Výchovný poradce může mít více podob – zákon č. 563/2004 Sb. sám vymezuje různé profese, které mohou na školních pracovištích působit. Práce se dále podrobněji zabývá profesí speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka, kteří přispívají k tomu, aby docházelo k rozvoji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – ale nejen jich – a nebyly zanedbávány povinnosti, k čemuž by mohlo dojít v případě, že pedagogičtí pracovníci nemají dostatečné vzdělání v potřebných oborech zaměřených na socializaci, psychologii a výchovu.

## 2 Speciální pedagogové a jejich kompetence

I když speciální pedagog není jedinou osobou, která pomáhá žákům se speciálními potřebami, je to profese velmi důležitá. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb. vymezuje jednotlivé profese, které jsou spojené s aplikací speciální pedagogiky a poradenství ve školách. Zákon vymezuje tyto profese:

- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., § 2 odst. 2).

Za zmínku rozhodně stojí, že ani jedna z profesí není školní sociální pracovník, kterého v současné době česká legislativa nechápe jako důležitou kategorii, která by mohla v oblasti školství spolupracovat se speciálními pedagogy a dalšími pracovníky. Podrobněji se bude sociálními pracovníky zabývat kapitola třetí. Tuto kapitolu věnující se speciálním pedagogům tvoří dvě základní části, kdy první se soustředí na legislativu a druhá se pak zaměřuje přímo na kompetence speciálních pedagogů a jejich roli při rozvoji osobnosti žáků.

### 2.1 Legislativa

Základní legislativní dokument v případě speciálních pedagogů představuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který primárně definuje, jaké potřebuje vzdělání, aby na dané pracovní místo mohl uchazeč nastoupit. Zákon určuje: „*Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku*“ (Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., § 18). Zákon zde není od toho, aby přímo definoval roli speciálního pedagoga, ta zůstává na odbornících, aby přesně vymezili, jaké by měly být kompetence speciálních pedagogů a jak kompetence v praxi rozvíjet.

V kontrastu s tímto poměrně formálním přístupem zákona stojí vymezení role speciálního pedagoga, kterou vidí Lechta (2010, s. 122): „*Speciální pedagog je důležitým*

*členem odborného týmu v procesu inkluzivní edukace, ale nemůže nahradit, zastupovat činnost ostatních jeho členů, např. roli ředitele školy, třídního učitele, ostatních vyučujících, vychovatele či rodiče.“* Lechtovým názorem se dostáváme k tomu, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nesmí podcenit své kompetence ani kompetence svých kolegů. Uzavření pracovně-právní smlouvy se speciálním pedagogem samo o sobě škole nezajišťuje, že se škola stane efektivnější v zajištění vzdělání a výchovy žáků se speciálními potřebami. Třída se skládá z individualit, které se spojují do kolektivu. Podobný vzor platí pro pedagogy. Speciální pedagog musí umět pracovat sám, komunikovat s dětmi a řešit jejich problémy. Nepracuje však v naprosto uzavřeném prostředí. Nechat práci na speciálním pedagogovi bez toho, aby s ostatními zaměstnanci školy spolupracoval, ztěžuje roli všech specialistů.

Legislativní dokument, který nelze v oblasti speciální pedagogiky opomenout, představuje vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která definuje speciální instituci – speciálně pedagogické centrum. *„Centrum poskytuje poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, jakož i dětí s hlubokým mentálním postižením, v odůvodněných případech, zejména v pochybnostech, zda se jedná o žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, také při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním“* (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., § 6 odst. 1). Speciálně pedagogické centrum je podle citované vyhlášky shrnutím předchozích informací. Centrum – může se jednat o osobu, ale i o tým, zákon v tomto smyslu není konkrétní – zajišťuje potřeby, které mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Již bylo zmíněno, že jejich potřeby jsou odlišné od ostatních žáků. Centrum se jim musí umět přizpůsobit a musí být schopno je akceptovat a vytvořit takové podmínky, které budou pro vzdělávání maximálně vyhovující.

V rámci speciální pedagogiky a hlavně začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, existují různé nároky na pracovníky. Nikdy by nemělo docházet k tomu, že se do pozice speciálního pedagoga dostává pedagog, který nemá potřebné vědomosti a dovednosti. Proto se i na pedagogy kladou poměrně vysoké nároky. *„Stejně jako je každý učitel učitelem sociálních dovedností, je každý učitel i výchovným poradcem“* (Fontana 1997, s. 317). Nároky na pedagogy mohou ředitele škol vést k mylné domněnce, že roli speciálního pedagoga zastane pedagog. Zajištění speciálního pedagoga z vlastních řad by mělo být nahrazeno přijetím speciálního pedagoga externího, který minimálně dokončil vysokoškolské vzdělání v oboru.



Klasický pedagog nemusí být pro danou pozici dostatečně kompetentní a výsledný efekt by neměl přínos pro žádnou stranu.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. stanovuje úkoly, které speciálně pedagogické centrum musí plnit:

- zajištění speciální připravenosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace,
- zajištění speciálně pedagogické péče a speciálně pedagogického vzdělávání,
- výkon speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky včetně poradenských služeb pro řešení problémů u jednotlivých žáků,
- poskytování informačního a poradenského servisu pedagogickým pracovníkům a rodičům žáků,
- poskytování metodické podpory škole (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., § 6 odst. 4).

Fungování a plnění cílů speciálně pedagogického centra závisí i na formě integrace žáků se speciálními potřebami. Formy integrace určuje legislativa České republiky, konkrétně pak vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných:

- **individuální integrace** – žák se umístí v běžné škole jako jedinec, případně ve speciální škole určené pro žáky s jiným postižením,
- **skupinová integrace** – skupinová integrace představuje integrování žáků v kolektivu, případně ve speciálně vytvořené třídě jak v běžné škole, tak i ve škole speciální, vytvořené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- **speciální vzdělávání v zařízení**, které bylo samostatně vytvořené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola),
- vyhláška definuje i možnost **kombinace** výše popsaného (Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 3 odst. 1 až 3; srov. Bartoňová 2005).

Zákon stanovuje kompetence poměrně obecně, nezbyvá, než se zaměřit na konkrétnější vlastnosti speciálních pedagogů, které jsou stanoveny především v teoretické literatuře, která se dané problematice věnuje (Lechta 2010; Grecmanová, et al. 2002). Zákon přesto stanovuje důležitou fázi. Tím, že zákon dává najevo, že stát speciální pedagogiku podporuje a vytváří jí podmínky, umožňuje v praxi, aby docházelo k naplňování sociální

a vzdělávací politiky v dané oblasti. Zákon není schopen přesně určit, jak by se měl speciální pedagog chovat, jaké metody by měl volit. Tím, že profesi zákon uznává a vymezuje, zároveň zajišťuje zázemí pro vytváření specializovaných vysokoškolských oborů a dává tak možnost lidem, kteří mají zájem v daném oboru studovat.

## 2.2 Kompetence speciálního pedagoga

*„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného“* (Grecmanová, et al. 2002, s. 111).

Lechta (2010, s. 123) vyjmenovává základní dovednosti, které by měl speciální pedagog naplňovat v rámci své praxe a jež by měl využít k rozvoji svých studentů. Mezi tyto dovednosti patří:

- individuální terapeutická činnost,
- korekční činnost (např. pohybová terapie),
- poradenství pro žáky (ohledně používání kompenzačních pomůcek, účinného učení),
- poradenství pro rodiče při řešení výchovných úkolů,
- poradenství pro učitele a vychovatele, především pak v oblasti edukace a řízení integračního (inkluzivního) procesu.

Speciální pedagog musí mít určité dovednosti pro danou profesi jednoznačně nezbytné. Bez těchto dovedností není snadné, aby byla profese vedena dostatečně efektivním a kvalitním způsobem. Speciální pedagog, který nemá dostatečnou průpravu, ale zároveň, který nemá potřebné osobnostní charakteristiky, nemusí být pro školu a její žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem, ale může způsobovat problémy. Z tohoto důvodu jsou stanovovány určité normy, dovednosti a schopnosti, které by měl speciální pedagog mít:

- **Teoretické dovednosti** – Již samotný zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona č. 333/2012 Sb. určuje, že speciálním pedagogem nemůže být každá osoba, ale pouze osoba dostatečně kvalifikována. To znamená, že bez vzdělání není možné, aby měl dostatečnou teoretickou průpravu a dostatečné znalosti;

- **Trpělivost** – Osobnostní charakteristiky jsou velmi významné. Trpělivost patří mezi nejvýznamnější, protože komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může být náročnější než v případě komunikace s žáky ostatními;
- **Emocionální vyrovnanost** – Každý jedinec má problémy. Tomu se nikdo nevyhne. I speciální pedagog může mít problémy v osobním životě anebo ve svém životě pracovním, neboť ve škole nemusí jít všechno tak, jak si představuje. Musí osobní problémy překonat a nepřetahovat si starosti do práce s dětmi;
- **Tolerance** – Někteří kolegové se mohou projevovat tím, že mají jiné názory, nesedí jim způsob, jakým dělá speciální pedagog svou práci, případně dochází k jiným názorovým konfliktům. Z tohoto důvodu musí být speciální pedagog tolerantní ke svému okolí i ke svým žákům;
- **Cílevědomost** – Na začátku každého procesu stojí nutnost si stanovit cíl, který by měl speciální pedagog sledovat celou dobu. Tento cíl musí být smysluplný a samozřejmě také proveditelný. V některých případech může dojít k tomu, že se změní určité aspekty, s nimiž se nepočítalo, ale právě i pro takové případy musí být speciální pedagog připraven najít náhradní řešení;
- **Kreativita** – Souvisí s cílevědomostí a se sledováním cíle, respektive přizpůsobování se různým změnám. Právě v tomto případě získává kreativita na důležitosti. Každý konflikt není možné řešit podle šablony. Každý jedinec disponuje jinými vlastnostmi, je unikátní a speciální pedagog se vždy musí přizpůsobit dané situaci;
- **Humanistický přístup** – Speciální pedagog by se měl snažit o poznání lidské identity. Měl by se pak snažit o styl výchovy, který bude nenásilný, přirozený. Rozhodně by nemělo docházet k tomu, že se bude speciální pedagog za každou cenu snažit pro zvolenou situaci využít metodu, která se mu v teorii zdála přiměřená, ale v daném případě nemusí být vhodná;
- **Empatie** – Speciální pedagog nemůže dostatečně poznat, jaké jsou problémy jeho žáků, pokud není schopen se vcítit do jejich pozice. Musí se vždy snažit pochopit, jaké faktory vedly k tomu, že se žák do dané situace dostal. Potom mu lze na základě ostatních dovedností a znalostí pomoci;
- **Komunikativnost** – Speciální pedagog si nesmí nechávat informace pro sebe, ale musí se o ně podělit nejen s žáky, jichž se týkají, ale také s jejich rodiči a s dalšími školními pracovníky (Opařilová 2005).

Není jednoduché, aby jedna osoba disponovala všemi potřebnými znalostmi a dovednostmi, ale na druhou stranu lze znalosti i dovednosti praxí a sebevzděláváním rozvíjet. Pokud má speciální pedagog pocit, že jeho komunikativnost není taková, jak by situace vyžadovala, zajistí si potřebné kurzy, které mu pomohou tuto dovednost vylepšit. Jestliže se mu zdá, že jeho cíle nejsou dostatečně naplňovány, může zvolit jinou metodu jejich plánování a vytváření dílčích cílů. Některé z bodů není možné zlepšovat. Pokud speciální pedagog trpí emocionální nevyrovnaností, změna se jeví velmi komplikovanou. Ve většině případů však existuje možnost, aby se nedostatečná úroveň některé z dovedností a schopností vylepšila.

Smysl práce speciálních pedagogů se zaměřuje hlavně na problematiku žáků se speciální vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu ani sociální pracovník není osobou vytrženou z kontextu školy, ale musí být v kontaktu i s dalšími skupinami a jedinci ve škole. Kromě kolegů, učitelů a dalších specializovaných zaměstnanců a rodičů sem patří samozřejmě také skupina ostatních žáků, kterým musí věnovat pozornost a být s nimi v kontaktu. Dle Lechty (2010, s. 123) by se měla podobná forma kooperace se všemi různými skupinami projevit v tom, že bude zajišťovat funkce, které nejsou nutně spojeny s problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale může pomoci i žákům ostatním. Funkcemi, které může speciální pedagog ve škole v tomto směru zastat, jsou:

- řešení osobních problémů a úkolů,
- pomoc při formování náhledů,
- poskytování náhledu pro lepší zvládání emocí, sociální citlivosti, tolerance a dalších aspektů osobnosti a společnosti.

Jestliže speciální pedagog dokáže zajistit tyto funkce, škola se může stát institucí, kde pedagogové žáky vychovávají v prostředí, jež jim může přinést nové obzory, nové možnosti. Takové prostředí podporuje růst jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i žáků ostatních. Dívat se na problematiku jednoduše, to prostě není možné. Práce speciálního pedagoga je velmi komplexní, velmi náročná, ale s tím, že výsledky mohou být velmi pozitivní, především pak v rámci integrace a obecně socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Květoňová-Švecová (2004) se zabývají i tím, že se nejedná pouze o dovednosti, které speciální pedagog má, anebo by měl mít, ale musí si uvědomit, že on by měl dovednosti a schopnosti podporovat. Ať už jsou jeho funkce jakékoliv, stále zůstává pedagogem, který by měl žáky se speciálními potřebami vzdělávat a vychovávat. Výchova vede k podněcování

různých dovedností žáků, které budou později schopni využít. Vždy se do výchovy musí začlenit nároky na stav jedince. Mezi dovednostmi, které by měl speciální pedagog podporovat, jsou Květoňovou-Švecovou (2004) řazeny:

- **Autentičnost** – Speciální pedagog by měl zajistit, že se jeho žáci budou chovat tak, jak by se přirozeně chovali. Pokud nebude schopen poznat jejich vlastnosti a specifika, nebude schopen program výuky přizpůsobit tak, aby vyhovoval všem. Opravdovost a věrohodnost jsou pak v zájmu samotných žáků;
- **Bezprostřednost** – Žák by se neměl bát říct nebo jiným způsobem sdělit svůj názor. Samozřejmě za předpokladu, pokud tento názor prezentuje vhodným způsobem, nikoli agresivně;
- **Emotivnost** – Jedná se o velmi náročný aspekt výchovy. Nabízí se otázka: Kolik emocí by měl žák projevit? Sám speciální pedagog by si měl vždy být schopen odpovědět na to, jakou reakci od svých žáků vyžaduje, měl by si stanovit určité hranice, k jejichž překročení by nemělo dojít;
- **Empatie** – Stejně jako se snaží speciální pedagog vcítit do svých žáků, měl by se i speciální pedagog snažit o to, aby se jeho žáci byli schopni vcítit do situace jiných, do jejich stavu;
- **Iniciativnost** – Snaha v žácích vzbudit potřebu, aby sami dokázali iniciovat akce, účastnit se aktivně programu, který speciální pedagog vymyslí, a vymýšlet vlastní možnosti, jakým směrem výuku vést, zapojovat ostatní, kteří se příliš zapojovat nechtějí;
- **Nebát se konfrontace** – Konflikt není pozitivním aspektem ve třídě, ale konfrontace není konfliktem. Pokud jsou ve třídě odlišné názory, může to vést k zajímavé konverzaci, která obecně obohatí všechny zúčastněné. Nemusí mít pravdu všichni, ale měli by se zapojit všichni žáci. Podporovat žáky, aby měli vlastní názor, by měl mít speciální pedagog na paměti;
- **Konkrétnost** – Jedná se o dovednost, která by měla být zajištěna na obou stranách. Speciální pedagog by neměl při výuce využívat víceznačné pojmy a mást tak své žáky, stejně tak by neměli žáci používat nejednoznačné a matoucí výrazy, aby se navzájem nemátli a zbytečně si sami nekomplikovali studium.
- **Otevřenost** – Souvisí již s předchozím, co bylo řečeno. Pokud žáci nebudou dávat najevo svoje názory, budou se bát konfrontací, bude vzdělávání poměrně nezáživné a jednostranné, což by se mělo omezit.

Tyto principy by se neměly podporovat pouze u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale u všech žáků.

Nalézt správný styl učení není snadné ani v případě, kdy pedagog má před sebou třídu žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Vyučování a vychovávání žáků se speciálními potřebami samo o sobě nepředstavuje zásadní problém, speciální pedagog se musí přizpůsobit speciálním potřebám. Vedle samotného vzdělávání musí akceptovat potřebu integrace. Integrace představuje komplikovaný proces, kdy speciální pedagog musí přijmout taková opatření, aby se žák s postižením kvalitně vzdělával, ale aby zároveň kvalitně koexistoval se zbytkem kolektivu. Speciální pedagog musí být schopen ostatním žákům, kteří nemusejí mít speciální potřeby, vysvětlit, že žák se speciálními potřebami pro ně není hrozbou, neodlišuje se od ostatních takovým způsobem, aby měl být chápán jako hrozba. Díky předsudkům, s nimiž některé děti do třídy přicházejí, se integrace stává komplikovaným úkolem. Děti přejímají názory rodičů, kteří mohou mít předsudky. Tyto předsudky pak žák aplikuje při kontaktu se žákem, který se určitým způsobem odlišuje. V tomto směru např. Fontana (1997) upozorňuje na různé negativní projevy, které v kolektivu vznikají. Takovými negativními projevy, s nimiž se může setkat i žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou: rozdělení třídy na žáky bez postižení a žáky s postižením, mezi nimiž dochází ke konfliktům, nevhodná přátelství a dítě bez přátel, šikanování, či oblíbené dítě (může se jevit jako pozitivní faktor, ale pouze pro jedno zvolené dítě, ostatní jsou opomíjeni). Velmi důležité se jeví, aby ve třídě co nejlépe probíhala socializace, protože jak uvádí Helus (2007): „*Socializace je proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.*“ Je logické, že pokud budou vlivy negativní, utváření osobnosti bude také spíše tímto směrem.



### 3 Školní sociální pracovníci a jejich kompetence

Na začátku předchozí kapitoly, kde byl uveden seznam profesí, které jsou upravovány zákonem č. 563/2001 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, bylo uvedeno, že školní sociální pracovník mezi nimi není. Zákodníci si doposud neuvědomili, že školní sociální pracovník by přispěl k začleňování žáků se speciálními potřebami. Dokud neexistuje zákon, který by určil roli školního sociálního pracovníka, praxe sama v této oblasti nepřinese dostatečný pokrok. Příčina vychází i ze skutečnosti, že v České republice v podstatě neexistuje teoretická literatura, která by se zabývala postavením školního sociálního pracovníka ve škole se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současná legislativa upravuje pouze obecně, kdo je to sociální pracovník.

#### 3.1 Legislativa

Nejdůležitější legislativní dokument v oblasti sociálních služeb představuje zákon č. 108/2006 Sb. ve znění zákona 401/2012 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Zákon se ve větší míře zabývá právě sociálními službami, ale na svém konci ustanovuje i osobu sociálního pracovníka a deklaruje základní práva a povinnosti, která souvisí s jeho činností. Zákon vymezuje konkrétně následující povinnosti:

- výkon sociálního šetření,
- zabezpečení sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče,
- sociálně právní poradenství,
- analytická, metodická a koncepční činnost v sociální oblasti,
- odborná činnost v zařízeních poskytujících služby sociální prevence,
- depistážní činnost (vyhledávání rizikových osob),
- poskytování krizové pomoci,
- sociální poradenství a sociální rehabilitace,
- zjištění potřeb obyvatel obce a kraje,
- koordinování poskytování sociálních služeb (Zákon č. 108/2006 Sb. ve znění zákona 401/2012 Sb., § 109).

Nabízí se otázka, jak zajistit, aby služby, které jsou sociálními pracovníky poskytované, byly co nejlepší, a to v souladu se zájmy subjektů, kterým se sociální pracovníci snaží pomáhat. Čámský et al. (2011) vyzdvihuje smysl tzv. Standardů kvality sociálních služeb už jen tím, že se jimi velmi komplexně zabývá ve své publikaci. Tyto standardy kvality jsou:

- Standard č. 1: Cíle a způsoby poskytování sociálních služeb,
- Standard č. 2: Ochrana práv osob,
- Standard č. 3: Jednání se zájemcem o sociální službu,
- Standard č. 4: Smlouva o poskytování sociální služby,
- Standard č. 5: Individuální plánování sociální služby,
- Standard č. 6: Dokumentace o poskytování sociální služby,
- Standard č. 7: Stížnosti na kvalitu nebo způsob poskytování sociální služby,
- Standard č. 8: Návaznost poskytované sociální služby na další dostupné zdroje,
- Standard č. 9 a 10: Lidské zdroje a vzdělávání pracovníků v sociální sféře,
- Standard č. 11: Místní a časová dostupnost poskytované sociální služby,
- Standard č. 12: Informovanost o poskytované sociální službě,
- Standard č. 13: Prostředí a podmínky poskytovaných sociálních služeb,
- Standard č. 14: Nouzové a havarijní situace,
- Standard č. 15: Zvyšování kvality poskytované sociální služby (Čámský et al. 2011; základní informace také MPSV 2008).

Existence standardů ukazuje na význam sociálních služeb v současné české společnosti. Sociální služby by měly být poskytovány s maximální péčí a kvalitou, kterou si klienti zaslouhují. Zákon podtrhuje standardy následujícím ustanovením: *„Kvalita sociálních služeb se při výkonu inspekce ověřuje pomocí standardů kvality sociálních služeb. Standardy kvality sociálních služeb jsou souborem kritérií, jejichž prostřednictvím je definována úroveň kvality poskytování sociálních služeb v oblasti personálního a provozního zabezpečení sociálních služeb a v oblasti vztahů mezi poskytovatelem a osobami.“* (Zákon č. 108/2006 Sb. ve znění zákona 401/2012 Sb., § 99 odst. 1). Zákon v podstatě stanovuje, že standardy jsou návody, jak mají být sociální služby zajištěny, protože na základě nich se pak tyto služby hodnotí. Stát vytvořil poměrně obsáhlý systém, který by měl zajišťovat, že sociální služby nebudou vykonávány nevhodným způsobem. Sociální pracovník má ze strany státu poměrně významnou podporu a záleží pouze na institucích samotných, jak k tomuto zákonnému

ukotvení přistoupí. Zákon přesto nestanovuje specifické kompetence pro školního sociálního pracovníka, což lze považovat za nedostatek a zároveň minimální podporu rozvoje profese.

### 3.2 Kompetence školního sociálního pracovníka

Školní sociální pracovník má ve světě poměrně široké kompetence. Ve Spojených státech amerických školní sociální pracovník představuje profesi naprosto běžnou a její role jsou konkrétně vymezené. Školní sociální pracovník může výrazně napomoci při řešení problémů, které ve třídě vznikají. Jeho kompetence mohou být využity tam, kde speciální pedagog není schopen najít vhodné východisko. *„Každý tělesný nedostatek, ať už je to slepota, hluchota, nebo vrozená mentální retardace, nejen že mění vztahy člověka ke světu, ale projevuje se především na vztazích s lidmi. Orgánový defekt nebo nedostatek se realizuje jako sociální nenormálnost chování. Dokonce i v rodině je nevidomé nebo neslyšící dítě především zvláštním jedinečným dítětem, vůči němuž vzniká mimořádný, neobvyklý vztah; jiný než k ostatním dětem. Jeho neštěstí v první řadě mění jeho sociální pozici v rodině. To se projevuje nejen v těch rodinách, kde na takové dítě pohlížejí jako na velkou přítěž a trest, ale i v těch rodinách, kde nevidomé dítě obklopují dvojnásobnou láskou, desetinásobnou péčí a něhou. Právě v takových rodinách představují tyto zvýšené dávky pozornosti a lítosti pro dítě enormní zátěž a bariéru, která ho odděluje od ostatních dětí“* (Lechta 2010, s. 76-77). Žák se speciálními potřebami (nemusí se nutně jednat o dítě s mentálním nebo fyzickým postižením) trpí určitými nedostatky, s nimiž se jiní žáci nesetkávají. Tyto nedostatky mohou způsobovat narušení procesu integrace. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vytvářeny specifické podmínky. Stávající podmínky jsou koordinovány takovým způsobem, aby žák dostal možnost se vzdělávat spolu s ostatními, nebo alespoň v podobném rozsahu. I přesto ale může žák se speciálními vzdělávacími potřebami trpět problémy, nespokojeností, neochotou se učit. Speciální pedagog – právě ze své pozice pedagoga – nemusí mít takový vztah k žákovi, aby dokázal odhalit všechny vlivy, s nimiž se dítě potýká. Právě sociální pracovník by v tomto směru mohl být osobou, která dokáže dítěti pomoci, odhalit skutečnosti, které speciální pedagog zjistit nemusí.

Sociální pracovník se setkává s různými lidmi, s různými problémy. Škola představuje neméně různorodé prostředí, kde každý žák má své vlastní potřeby a své vlastní individuální charakteristiky. Jak uvádí Průcha (2002, s. 119): *„Faktory sociálního prostředí (hlavně rodinného), individuálních rozdílů v inteligenci, rasového a ekonomického rozrůznění, působí natolik silně, že vedou k diferencovaným výsledkům ve vzdělávání lidí.“* Sociální stránka může

být jednou z těch, které vytvářejí výrazné rozdíly mezi žáky a utvářejí jejich chování k sobě navzájem. Školní sociální pracovník, který se specializuje na sociální služby, by měl mít s různými případy sociálních vlivů (nedostatečné finanční zázemí, násilí v rodině, rasismus, apod.) zkušenosti a mohl by následně napomoci tomu, aby byly výrazné předsudky a vlivy sociálního prostředí umírňovány.

Role školních sociálních pracovníků není jednoduchá. V zahraničí se řeší problémy, které jsou s touto profesí spojeny. Základní problémy profese školního pracovníka jsou nízký plat, nevhodné podmínky pro práci a s tím související stres. Stres, možná trochu překvapivě, jak uvádí Huxtable (2012), nemusí být důsledkem psychicky náročné pracovní náplně, nebo slabou kompenzací za prováděnou práci. Příčiny stresu tkví i jinde. Podstata sociální práce vychází z toho, že pracovník očekává náročné povolání, které nemusí být spravedlivě a dostatečně ohodnoceno. Profesi si vybírá s vědomím její náročnosti. Problém vzniká, když se sociální pracovník setkává s tím, že má minimální vliv na utváření pracovního prostředí, nerozhoduje o záležitostech, které se ho přímo týkají, a stává se obětí nespravedlivého zacházení. Huxtable (2012) dokonce upozorňuje na to, že ani v této profesi není nic neobvyklého, pokud se objeví sexuální harašení nebo různé formy diskriminace. Místo toho, aby měl školní sociální pracovník klid na svou práci, musí se zabývat druhotnými problémy, jež s jeho pracovní náplní ani nemusí souviset.

Přitom je práce školního sociálního pracovníka velmi přínosná a může zajistit vhodné doplnění k osobě speciálního pedagoga. Bein (1999) se například zaměřil na to, že chápat školního sociálního pracovníka jako schopného k odbornému vedení žáků není špatná varianta, naopak to může být v mnoha ohledech přínosné. Bein (1999) poukazuje především na to, že sociálního pracovníka nemusí studenti chápat jako učitele, protože on jím vůbec není. Speciální pedagog učitelem je, navíc jeho označení jako pedagoga může působit demotivujícím způsobem. Škola by měla zaměstnat i školní sociální pracovníky, kteří si mohou k žákům najít snadnější cestu, vytvořit si s nimi lepší vztah.

Školní sociální pracovník má roli specifickou. Není zde pouze on a klient (žák), ale jsou zde i další subjekty. Doslova se dá hovořit o tom, že existuje trojúhelník, v němž musí školní sociální pracovník zajistit komunikaci. Tento trojúhelník tvoří žák, zákonní zástupci žáka a učitel jako zástupce školy. V případě, že nebude vztah navázán, bude zde komunikace váznout a pomoc školního sociálního pracovníka nebude fungovat.

Proces, který by měl školní pracovník s žáky se speciálními potřebami podstupovat, Constable, et al. (2009) shrnul do následujících bodů:

- 1) Identifikace žáka se speciálními potřebami,

- 2) Konzultace se studentem,
- 3) Umístění studenta do třídy,
- 4) Skupinové práce ve škole.

Tento postup se výrazně neliší od toho, který by měl zastávat speciální pedagog, ale s tím, že školní sociální pracovník může mít na problematiku jiný pohled, může pomoci žákům v jiném směru, v takovém, který by speciální pedagog neodhalil. Jejich pracovní náplň se zdá obdobná, ale není úplně stejná. Jejich spolupráce se nevylučuje.

Česká literatura komplexněji nevymezuje kompetence, které by měl sociální pracovník mít. Ve Spojených státech amerických a v dalších zemích se však profesí zabývají, a to velmi rozsáhle a komplexně. I proto byly vytvořeny standardy pro práci školního sociálního pracovníka, které mají celkem 28 bodů a vymezují základní kompetence dobrého školního sociálního pracovníka. Kompetence školního sociálního pracovníka jsou:

- Zavazuje se k etickému chování a k dodržování vybraných etických pravidel,
- Organizuje si čas, energii a pracovní náplň takovým způsobem, aby mohl plnit své závazky, a to v souladu s jejich naléhavostí,
- Poskytuje konzultace místním vzdělávacím zařízením, členům školního výboru a dalším zainteresovaným osobám, aby se zvyšovalo využití školních sociálních služeb,
- Ujišťuje se, že služby jsou rodinám a jejich dětem poskytovány s porozuměním k jejich kulturním zvyklostem,
- Směřuje studenty tak, aby rostla jejich individuální jistota, a nabízí jim maximální možné příležitosti se začleňovat do různých vzdělávacích aktivit,
- Umožňuje studentům a rodinám přístup k obecním zdrojům (vzdělávací aktivity, volnočasové činnosti, zdravotní služby, apod.),
- Chrání soukromí studentů a osobní informace o studentech a jejich rodinách,
- Zastává se žáka a jeho rodiny v různých situacích,
- Spolupracuje s dalšími školními sociálními pracovníky, aby bylo možné maximálně využít místní možnosti,
- Vytváří a poskytuje tréninkové a vzdělávací programy, které mají naplnit cíle vzdělávací instituce,
- Zajišťuje přesná data pro plánování, řízení a hodnocení školních sociálních služeb,
- Zajišťuje vyhodnocování individuálních studentských potřeb a poskytuje informace nezbytné pro zlepšování vzdělávání a výchovy,

- Vyhodnocuje vývoj a zavádění opatření a zhodnocuje plány podporující rozvoj žáků,
- Vyhledává oblasti, které nejsou doposud vzdělávacím ústavem pokryty, nebo nejsou pokryty v dostatečné míře,
- Musejí být schopni řešit neproduktivní konfliktní situace mezi studenty, pedagogy a rodiči,
- Naplňuje podmínky pro danou profesi (v USA především vzdělání v dané oblasti),
- Má dostatečné vzdělání a znalosti pro školní sociální péči,
- Mají dostatečné vědomostní zázemí a zkušenosti v oblasti formování přístupu žáků ke vzdělání,
- Disponuje dostatečnými organizačními znalostmi v místním prostředí,
- Disponuje znalostmi o protichůdných vlivech rodiny, školy a obce,
- Mezi jeho schopnosti patří vyhodnocování a provádění šetření,
- Rozumí vztahům mezi skutečnými a zamýšlenými dopady rozhodnutí na studenty,
- Dokáže vybrat a aplikovat vhodná opatření a metody pro zvýšení dovedností žáků,
- Musí být schopen vyhodnocovat praxi a rozšiřovat potřebné informace mezi klienty, školní instituci, obec i kolegy,
- Dokáže pro nadané studenty zajistit příležitosti nejen na místní úrovni,
- Podporuje spolupráci v rámci zdravotních služeb a služeb pro mentálně postižené a umožní přístup studentů k těmto službám,
- Zajišťuje si další osobní vzdělávání,
- Zajímá se o rozvoj své profese a snaží se sám přispívat jako lektor pro vzdělávání svých následovníků (NASW 2000).

Kompetence školního sociálního pracovníka anglická literatura a anglické dokumenty rozpracovávají poměrně podrobně. Současný stav dokazuje, že Česká republika v tomto směru ani nepřekládá zahraniční literaturu, aby se profese mohla rozvíjet na základě teoretických znalostí. Školní sociální pracovník představuje profesi, jejíž význam zůstává podceňován.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Metodologie práce

Ve světě již byly provedeny výzkumy, které se zabývají tím, jaké je postavení školních sociálních pracovníků a jaké jsou jejich kompetence. Nejlépe je výzkum zpracován ve Spojených státech amerických, kde mají školní sociální pracovníci vlastní asociaci. School of Social Work v Loyola University provedla výzkum, kde se zajímala především o to, jaká je náplň práce a na co by se především měli školní sociální pracovníci zaměřit. Z národního výzkumu vyšlo následující:

- 58 % respondentů uvedlo, že by se měl školní sociální pracovník zaměřit na emocionální problémy,
- 58 % respondentů uvedlo, že by se měl školní sociální pracovník zaměřit na problémy s chováním,
- 24 % respondentů uvedlo, že by se měl školní sociální pracovník zaměřit na problémy s výukou,
- 27 % respondentů uvedlo, že by se měl školní sociální pracovník zaměřit na problémy s docházkou (LUC 2008).

Podrobnější výzkum, který byl proveden Michaellem S. Kellym, který se zaměřil na konkrétní podobu práce školního sociálního pracovníka a na to, co školní sociální pracovníci vykonávají. Zjistil, že školní sociální pracovníci by se měli zaměřit především na následující aktivity:

- 60 % respondentů uvedlo individuální konzultace,
- 53 % respondentů uvedlo intervence v rámci rodičovských závazků,
- 36 % respondentů odpovědělo práci v malých skupinách,
- 31 % respondentů označilo zlepšování školní kultury,
- 31 % respondentů označilo rodinná cvičení,
- 27 % respondentů označilo preventivní intervenci,
- 27 % respondentů označilo závazky vůči společnosti,
- 25 % respondentů označilo práci ve výborech,
- 21 % respondentů označilo zákroky v oblasti sociálních dovedností,

- 17% respondentů uvedlo vzdělávání učitelů,
- 15 % respondentů uvedlo analýzu dat,
- 12 % respondentů označilo práci s celou třídou,
- 9 % respondentů uvedlo konzultace s učiteli (Kelly 2010).

Velkým problémem i ve Spojených státech amerických je oceňování školních sociálních pracovníků. V některých případech mají pocit, že jejich práce není dostatečně oceněna, ale při srovnání mezd, jaké jsou v České republice a jaké jsou v USA, by v podstatě nebylo možné pozici školního sociálního pracovníka v České republice vytvořit, protože ta by byla finančně natolik náročná, že by ji školy nemohl zajistit. Podle výzkumu, který byl proveden pod NASW bylo zjištěno, že průměrná roční mzda se pohybuje v rozmezí od 35 000 dolarů do 135 100 dolarů, což je v přepočtu při kurzu 20 Kč za dolar rozmezí 700 000 Kč až 2 702 000 Kč (NASW 2012). V případě vyšší částky se jedná o pracovníky s dlouholetou praxí několik desítek let a spíše o pracovníky v manažerských pozicích. Přesto při nejnižším rozmezí je tato částka téměř 60 000 měsíčně. Na takový plat se nemohou školní sociální pracovníci v České republice dostat, což může znamenat, že plat by se mohl stát problémem, protože školní sociální pracovníci nebudou dostatečně doceněni.

Sociální pracovníci mají i ve státech, kde je tato profese poměrně rozvinutá, problémy, které plynou z toho, že je práce poměrně náročná, ale také nedoceněná. Z kompetencí je patrné, že jsou poměrně rozsáhlé a sami školní sociální pracovníci jsou schopni vidět, že potřebují pracovat s dětmi v širším komplexním vztahu, nikoli pouze v některých specifických oblastech. Školní sociální pracovním dokáže poskytnout jak sociální, tak i emocionální pomoc. Zda to tak chápou i čeští školští pracovníci je mimo jiné předmětem dále uvedených předpokladů.

#### **4.1 Cíle praktické části**

V úvodu práce byl stanoven následující cíl: Cílem práce je analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků.

Hlavní metodou použitou pro naplnění tohoto cíle je dotazníkové šetření, které si stanovilo především následující dílčí cíle:

- Zjistit, zda jsou specializovaní pracovníci schopni definovat, kdo to je školní sociální pracovník a v jaké roli by si ho představovali,

- Určení toho, jaké by měly být kompetence školního sociálního pracovníka v prostředí českého školství,
- Definování toho, jaký je význam školního sociálního pracovníka na základě poznatků osob, které pracují v oblasti, která je v zahraničí zásadní i pro školní sociální pracovníky.

Dotazníkové šetření má zajistit naplnění jednotlivých cílů. Aby bylo možné činit závěry na základě analyzovaných údajů, byly pro potřeby práce vytvořeny tři předpoklady, které usnadní naplnění jednotlivých cílů, respektive určí, jak na tom je konkrétní prostředí v České republice v oblasti chápání toho, kdo je to, respektive mohl by být školní sociální pracovník. Předpoklady jsou:

**Předpoklad č. 1:** Předpokládáme, že většina oslovených respondentů je přesvědčena, že školní sociální pracovník je profesí, která je potřebná.

**Předpoklad č. 2:** Předpokládáme, že většina oslovených respondentů je schopna určit, jaká by měla být pracovní náplň školního sociálního pracovníka.

**Předpoklad č. 3:** Předpokládáme, že většina oslovených respondentů souhlasí, že nejsou splněny podmínky pro to, aby byla vytvořena pozice školního sociálního pracovníka.

## 4.2 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo zvoleno jako metoda vhodná pro zjištění názorů většího množství lidí. Dotazník dokáže pojmut poměrně široké spektrum názorů, na druhou stranu jsou zde také určité nevýhody. Vzhledem k tomu, že se nejedná o dotazník řízený, ale takový, kde respondenti zodpovídají na otázky sami ve svém volném čase, je vypovídací schopnost dotazníku omezená – pokud zde budou otázky, kde mají vypsát svůj názor, nebo svou variantu, většinou dojde k tomu, že nic nenapiší, nebo zvolí takovou odpověď, která je nejjednodušší. Dotazník byl koncipován jako poměrně rozsáhlý, ale právě tím, že odpovědi bylo možné vybírat, nikoli vypisovat, byl čas respondentů maximálně ušetřen. V rámci dotazníku jsou využity následující druhy otázek:

- uzavřené otázky s výběrem jedné varianty z několika možností,

- otevřené otázky s výběrem jedné varianty z několika možností, respektive vypsáním varianty vlastní, pokud se ostatní nehodí,
- uzavřené otázky s výběrem odpovědi Ano nebo Ne,
- uzavřené otázky, kde má respondent určit, jak souhlasí s daným výrokem (stupnice od 1 do 5 s tím, že 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“),
- otevřené otázky s nutností vypsát číselnou hodnotu (věk respondenta, délka praxe respondenta),
- otevřená otázka s možností vypsát vlastní názor (pouze jedna v závěru, pokud by respondent měl připomínky k dané problematice, vlastní náměty na zlepšení, názory, apod.)

Smyslem dotazníkového šetření je verifikovat anebo naopak falsifikovat jednotlivé předpoklady, které byly stanoveny v předchozí podkapitole. Dotazník je v práci publikován v Příloze.

### **4.3 Popis souboru respondentů**

Vzhledem k tomu, že samotný dotazník se poměrně systematicky zaměřil na to, aby popsal, kdo byl soubor respondentů, jsou využity odpovědi z tohoto dotazníku k definování zkoumaného souboru. Základní informace, které je nutné znát, je skutečnost, že se jedná o 50 respondentů (jeden respondent tedy zaujímá 2 % z celkového počtu), přičemž pouze jeden jediný respondent byl muž. Analýza tak nemůže srovnávat z hlediska genderového, ale omezí se na poznání z pohledu ženského. Zároveň je nutné zdůraznit, že ve všech případech se jedná o studenty dálkového bakalářského studia Speciální pedagogiky. Dotazník se také zaměřoval na věk respondentů, který je zobrazen v tabulce č. 1.

**Tabulka 1: Rozložení respondentů podle věku**

Věk	Počet respondentů	Počet respondentů v (%)
21	1	2%
22	2	4%
23	2	4%
24	2	4%
25	3	6%
26	1	2%
27	1	2%
28	2	4%
29	2	4%
30	1	2%
31	2	4%
33	1	2%
34	2	4%
35	2	4%
36	2	4%
38	5	10%
39	4	8%
40	3	6%
41	1	2%
42	1	2%
43	4	8%
44	1	2%
45	2	4%
48	1	2%
52	1	2%
Neuvedeno	1	2%
Celkem	50	100%

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Z tabulky č. 1 je patrné, že rozložení respondentů bylo poměrně široké. Smyslem bylo obsáhnout co nejvíce věkových kategorií, aby zde byly zohledněny různé zkušenosti, různé názory. Věkové rozmezí je od 21 do 52 let, kdy nejvíce je zastoupena věková skupina 28 let s tím, že je zde 5 respondentů (10 % dotazovaných). Věkové rozmezí 30 let by mělo zajistit, že lidé starší budou schopni zhodnotit současnou situaci vzhledem k minulosti a toto využít v rámci určení toho, jestli si myslí, že by byl sociální pracovník přínosem. Naopak mladí lidé mohou přinést zajímavý vhled na základě nových znalostí, nových dovedností. V celkovém hodnocení by pak mělo dojít k určitému konsensu mezi jednotlivými názory a v konečném důsledku by pak měla analýza odpovědí poskytnout adekvátní průměrné odpovědi, na jejichž základě je možné odvozovat finální závěry práce a také verifikovat nebo falsifikovat jednotlivé předpoklady, které byly na začátku kapitoly stanoveny. Průměrný věk respondenta

byl výpočtem stanoven na 34,5 let (sečten věk všech dotazovaných – tato suma byla následně dělena číslem 49, protože jedna z respondentek svůj věk neuvedla).

Podobné rozložení je možné vypočítat i z hlediska doby trvání praxe, kterou respondenti měli za sebou v době vyplňování dotazníku. Tyto údaje prezentuje tabulka č. 2 (vynechány jsou doby trvání praxe, kterou nikdo z dotazovaných neuvedl).

**Tabulka 2: Rozložení respondentů podle délky praxe**

Počet let praxe	Počet respondentů	Počet respondentů (v %)
0	4	8%
1	2	4%
2	3	6%
3	4	8%
4	5	10%
5	5	10%
6	3	6%
7	1	2%
8	1	2%
9	1	2%
10	4	8%
11	1	2%
12	3	6%
13	1	2%
14	1	2%
15	2	4%
17	2	4%
18	1	2%
20	2	4%
23	1	2%
25	2	4%
30	1	2%
Celkem	50	100 %

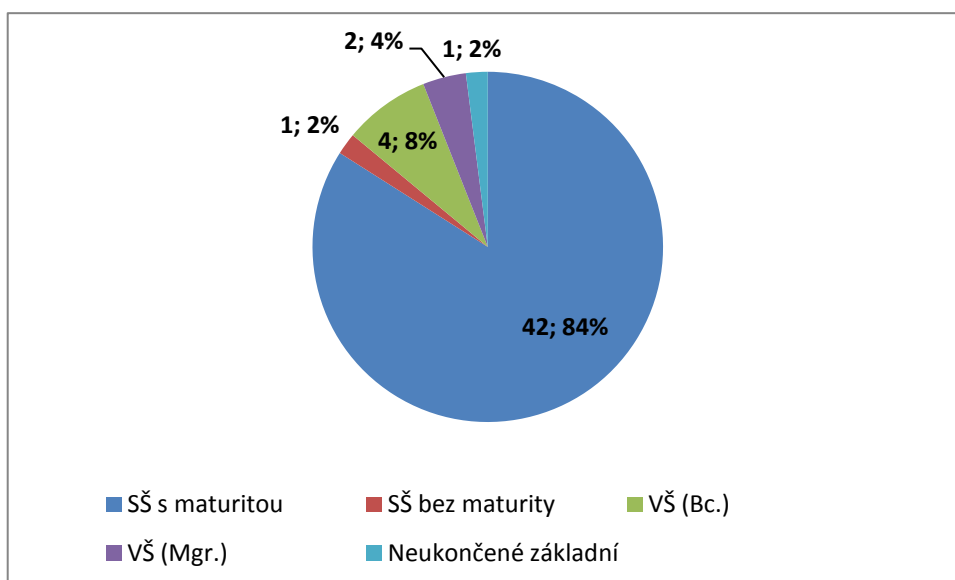
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

I v tomto směru je patrné, že se dotazníkové šetření zaměřilo na diverzitu, neboť zde jsou tací zaměstnanci, kteří za sebou ještě nemají ani rok praxe (4 respondenti, což je 8 % z celkového počtu), ale stejně tak jsou zde i lidé, kteří v oboru pracují již několik let, někteří i desítky let (6 respondentů, tj. 12 %, v oboru pracuje 20 a více let). Je zde jedna respondentka, která v oboru pracuje již třicet let (jednalo se o respondentku nejstarší z dotazovaných), ale ona je spíše výjimkou. Podle výpočtu je průměrná doba praxe všech respondentů 8,92 let, převažuje tedy praxe několikaletá, celkem 33 respondentů (tj. 66 %)

uvedlo praxi do 10 let včetně. Rozhodně nelze říci, že by se jednalo o datový soubor zaměřený pouze na jednu vybranou věkovou skupinu, respektive na jednu skupinu, pokud se týká délky praxe. I na základě tohoto rozdělení je možné říci, že se ve výsledcích dotazníkového šetření spojují názory osob, které v oboru speciální pedagogiky a práce s dětmi se speciálními potřebami teprve začínají, ale stejně tak zde jsou zkušené osoby. Každá skupina může přinést vhodný vhled do problematiky.

Třetí hledisko, které bylo pro rozdělení respondentů v rámci dotazníkového šetření sledováno, bylo hledisko vzdělání. Respondenti měli na výběr z několika odpovědí, odpovídali tak, jak je uvedeno na grafu č. 1. U koláčových grafů je vždy u výseče nejprve uvedena hodnota, která označuje počet respondentů a následně i procento těchto respondentů z celku.

**Graf 1: Rozdělení respondentů podle dosaženého vzdělání**



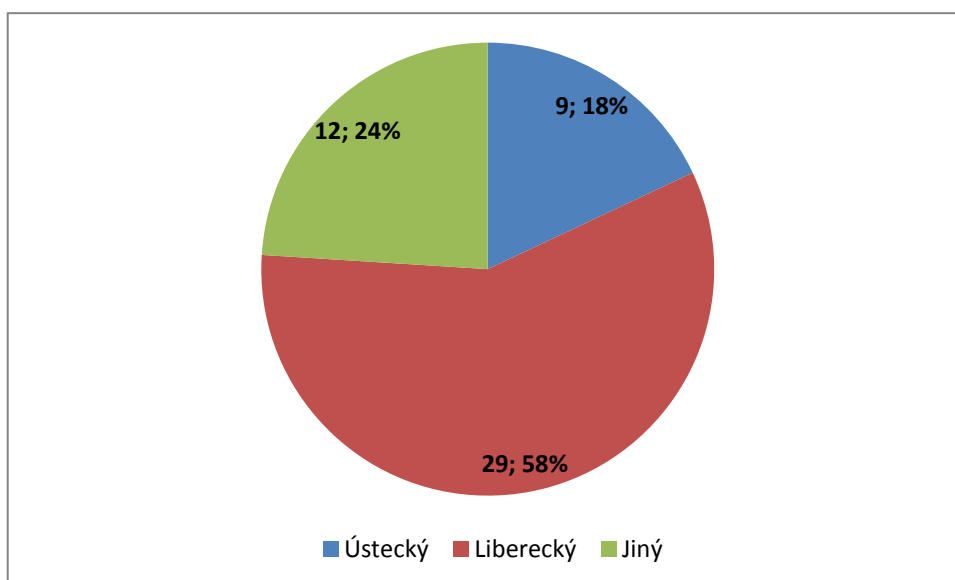
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Na první pohled je patrné, že nedokončené základní vzdělání je v tomto směru chybou a 1 respondent (2 % z celkového počtu) neodpověděl podle pravdy, respektive došlo k chybnému označení této odpovědi. V ostatních případech (49 odpovědí – 98 %) je ale možné předpokládat, že došlo ke správnému a smysluplnému označení odpovědí. Převažuje tedy dokončené vzdělání s maturitou (celkem 42 respondentů – 84 %), jakékoli jiné vzdělání je u tohoto vzorku respondentů spíše výjimkou – pouze 1 respondent (2 %) uvedl střední školu bez maturity, dva (4%) označili vysokoškolské vzdělání magisterské a 4 (8 % respondentů uvedlo bakalářské vzdělání). Podobně jako v případě pohlaví, ani zde není

možné příliš zobecňovat to, jaký je názor vysokoškolských absolventů vůči středoškolsky vzdělaným, protože zde není dostatečný počet respondentů. Na základě tohoto zhodnocení je pak možné určit, že v současné době je nadále dostačující střední vzdělání v oblasti školství a pedagogiky (ve všech případech se ale jedná o osoby, které v současné době studují na vysoké škole v programu Speciální pedagogika).

Z hlediska respondentů došlo i ke geografickému rozdělení, kdy rozhodující bylo, z jakého kraje respondenti pocházejí. Možnosti v odpovědích se omezovali na Kraje Liberecký a Ústecký a třetí možností bylo kraj jiný. U třetí varianty bylo možné doplnit, o jaký kraj se jedná, ale ani jednou tato možnost nebyla využita, což jen potvrzuje skutečnost, že vyplňovací otázky nejsou pro respondenty zajímavé, považují je za zdržování. Výsledky pro tuto otázku jsou prezentovány v grafu č. 2.

**Graf 2: Rozdělení respondentů podle místa pobytu**



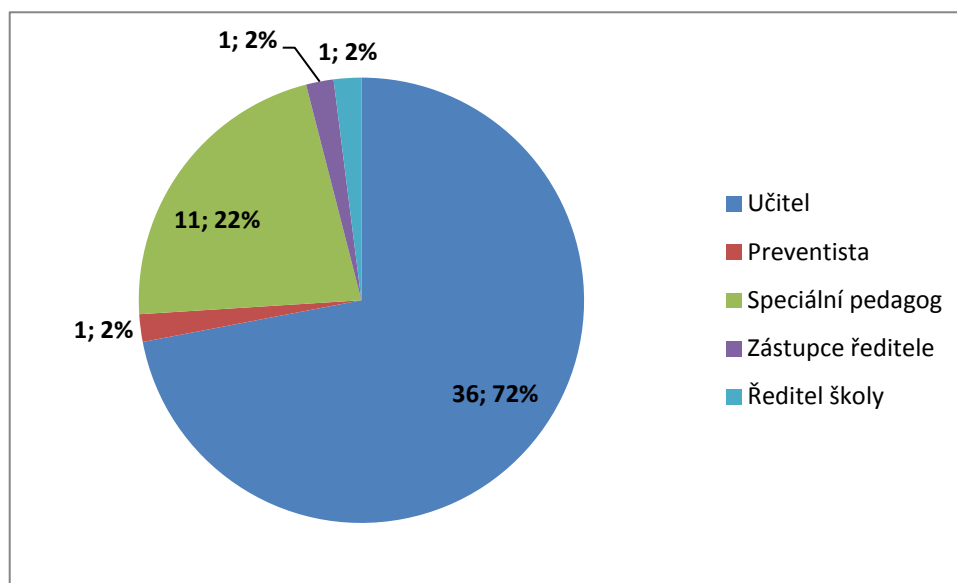
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Většina respondentů (29 celkem, v procentech je to pak 58 %) pochází z Libereckého kraje, 18 % (9 respondentů) z Ústeckého kraje a zbylých 24 % (12 respondentů) pak z ostatních krajů České republiky. Na základě tohoto rozdělení je možné konat závěry pro dva vymezené kraje, ale i s těmito závěry je třeba být opatrný, protože počet respondentů je poměrně malý, aby bylo možné více zobecňovat. Závěry tak budou vztaženy na daný datový soubor, kterým je celkem 50 respondentů. Přesto je z tohoto rozdělení možné vymezit, že se práce nezaměřuje na výzkum, který by se snažil obsáhnout potřeby celé České republiky, ale především pak regiony v její severní části.



Předposlední rozdělení respondentů je podle pracovní pozice, kterou u svého zaměstnavatele v současné době zastávají. Smyslem otázky bylo zmapovat, o jak povolání osoby se jedná v rámci hodnocení toho, co si myslí o pozici školního sociálního pracovníka. V tomto směru byly získány i některé konkrétnější odpovědi, na jejichž základě je poměrně jasné určit, co si o pozici školního sociálního pracovníka někteří zaměstnanci myslí. Na výběr bylo celkem 12 různých profesí, ale v konečném součtu jich bylo označeno nakonec pouze 5. K této otázce se vyjádřil každý respondent. Celkové rozdělení odpovědí prezentuje graf č. 3.

**Graf 3: Rozdělení respondentů podle pracovní pozice**

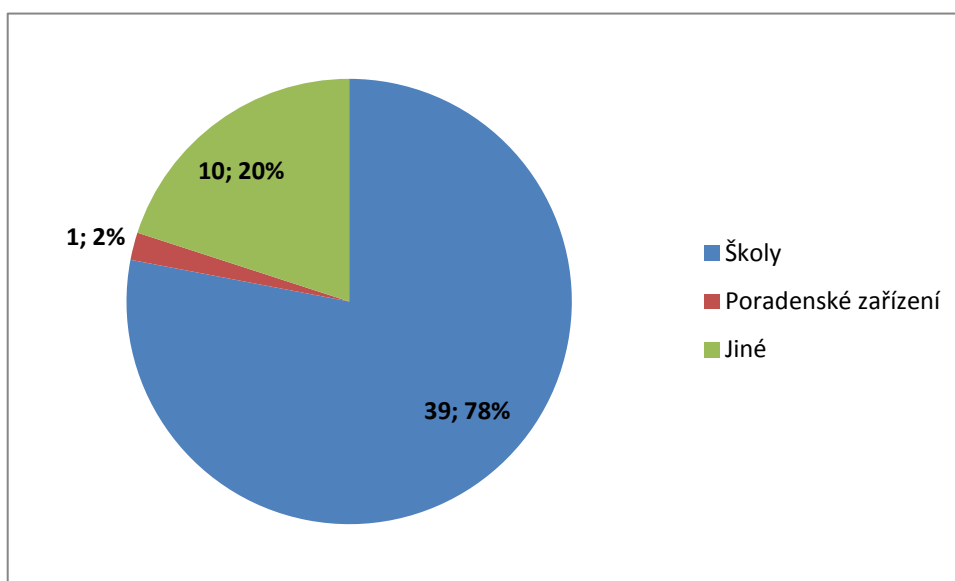


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření se převážně zaměřilo na učitele, kterých bylo 36 (72 % respondentů), což je pochopitelné, protože s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se do kontaktu dostávají i učitelé, kteří tvoří největší personální zastoupení na školách. Další významnou skupinou jsou speciální pedagogové, jichž bylo 11 (22 % respondentů), kteří jsou přímo zaměřeni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze jednou osobou byl zastoupen zástupce ředitele (2 % respondentů), ředitel školy (2 %) a preventista (2 %). Dotazníkové šetření se zaměřilo na osoby, které mají k dané problematice vztah a mohou zhodnotit, jestli by byl školní sociální pracovník přínosem, či nikoli.

Poslední graf se zaměřuje na prezentování odpovědí na otázku, kdo je zaměstnavatelem respondenta. Na výběr byly celkem čtyři odpovědi, z toho poslední byla možnost „jiné“, ale ani v tomto případě nebyla možnost využita, aby došlo ke specifikaci místa zaměstnání. Odpovědi jsou zaznamenány v grafu č. 4.

**Graf 4: Rozdělení respondentů podle zaměstnavatele**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

78 % respondentů (39 osob) pracuje ve škole, takže mají k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně blízko. To ale platí i v případě poradenského zařízení, které bylo uvedeno v jedné odpovědi. V případě 20 % (10 respondentů) není jasné, o jaká zařízení se jedná, ke specifikaci zde nedošlo. Přesto, na základě výše uvedených profesí, je možné konstatovat, že respondenti jsou skutečně lidé z oboru, kteří mají k dané problematice určitý názor.

Nyní k názorům, které byly u dvou dotazníků vypsány a které souvisejí s pracovní pozicí respondenta a zaměřují se přímo na potřebu školního sociálního pracovníka. Ředitel školy se vyjádřil takto: „Vzhledem k financím, které jsou rok od roku ponížovány v resortu školství, obávám se, že prosadit školního sociálního pracovníka nebo školního sociálního pedagoga bude ve školách velký problém. Myšlenka dobrá, realizace v nedohlednu. Situace – více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale menší vůle při realizaci výchovy a vzdělávání s odpovídajícími potřebami.“

Tento názor jednoznačně určuje, že školní sociální pracovník by mohl být pro školu prospěšný, především pak z hlediska zkvalitnění výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale na druhou stranu zde zůstává silná skepse, a to především proto, že v zemi nejsou dostatečně vhodné podmínky pro zavedení školního sociálního pracovníka jako dalšího zaměstnance škol, respektive další osoby, která by na školách mohla působit.

Učitel školy uvedl: „Nedokážu si představit, jak se dají kompetence tohoto pracovníka vymezit. Není potřeba další administrativy, ale někoho, kdo dokáže ve správný čas

a pozitivně zasáhnout, pracovat a spolupracovat. I zde se jedná zejména o zájem a ochotu (i lidskou) takového zaměstnance.“

Ani druhý názor nezavrhne profesi školního sociálního pracovníka, ale chtěl by zde konkretizování toho, jaké by byly jeho kompetence, protože v tomto směru do jisté míry tápe. Pokud je tomu tak i u jiných respondentů, to bude uvedeno dále v analýze jednotlivých otázek a odpovědí na ně.

#### 4.4 Analýza dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření se v první části (otázky č. 1 až 6) zaměřilo na to, aby určilo, kde si respondenti myslí, že by měla být role sociálního pracovníka, respektive dalších profesí. Konkrétně se jedná o profese speciálního pedagoga, učitele a psychologa. Bylo vybráno celkem šest jednotlivých aktivit, ve kterých se některá z těchto profesí angažuje a na respondentech bylo, aby označili profesi, kterou by oni osobně k dané aktivitě přiřadili. Těmito aktivitami byly:

- 1) Posuzování rodinného prostředí žáků,
- 2) Organizování preventivních aktivit,
- 3) Spolupráce s rodinou, orgány sociální péče a dalšími institucemi a organizacemi,
- 4) Zabezpečování poradenství,
- 5) Pomoc s emočními problémy a socializací,
- 6) Propagování školy.

Respondenti tak v podstatě odpovídali na to, kde si myslí, že by mělo být místo jednotlivých profesí. Tabulka č. 3 zachycuje jednotlivá procenta odpovědí a tedy i to, kde jednotlivé profese získali nejvíce, nebo naopak nejméně.

**Tabulka 3: Odpovědi na otázky 1 až 6 podle absolutních odpovědí a procentního podílu**

	1	2	3	4	5	6	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Sociální pracovník	26	14	14	35	1	3	52%	28%	28%	70%	2%	6%
Speciální pedagog	6	22	12	12	17	7	12%	44%	24%	24%	34%	14%
Psycholog	11	3	5	1	25	1	22%	6%	10%	2%	50%	2%
Učitel	7	11	19	2	7	39	14%	22%	38%	4%	14%	78%
Modus	ŠSP	SP	U	ŠSP	P	U	ŠSP	SP	U	ŠSP	P	U

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Kde:

ŠSP školní sociální pracovník,

SP speciální pedagog,

P psycholog,

U učitel.

Práce je zaměřena na školního sociálního pracovníka a je patrné, že školní sociální pracovník by měl mít ve škole určitou roli. Respondenti mu nejvíce (70 % – 35 osob) přisuzují u aktivity zabezpečování poradenství, poté je to 52 % (26 respondentů) u aktivity posuzování rodinného prostředí. Až překvapivě velmi málo (pouze 1 respondent – 2 %) respondentů odpovědělo, že by školní sociální pracovník měl sloužit jako ten, kdo dětem pomůže s emočními problémy a s jejich problémy v oblasti socializace. Přitom i tohle je role, kterou by mohl školní sociální pracovník, který se dokáže dostat k dětem poměrně blízko, zajistit. Z 50 % je to ale podle respondentů psycholog, kdo by měl tuto aktivitu zajistit. Propagování školy jednoznačně zůstává na učiteli, a to podle 39 (78 %) dotazovaných. Je to pochopitelné, protože právě učitelé jsou v podstatě jedinou z uvedených profesí, která to dokáže zajistit, ostatní by nic podobného neměli mít v náplni práce, i když u školního sociálního pracovníka je to diskutabilní. Pokud by škola takovým pracovníkem disponovala, sama o sobě by to mohla být propagační výhoda vůči jiným školám.

Nejvíce vyrovnaná je z hlediska odpovědí aktivita třetí, tedy spolupráce s rodinou, školou a dalšími organizacemi, což je pochopitelné, protože všechny uvedené profese musejí nějakým způsobem se třetí stranou komunikovat. Obdobná shoda v tom smyslu, že žádná z profesí nezískala více jak 25 (50 %) odpovědí, nastala v případě organizování preventivních aktivit, kde speciální pedagogové mají 44 %, ostatní profese mají méně. Částečné vyzdvihnutí speciálního pedagoga je pochopitelné, ale i v této oblasti by se mohl do procesu zapojit školní sociální pracovník, i když v tomto směru je spolupráce se speciálním pedagogem naprosto nezbytná.

Na základě těchto zjištění lze doplnit základní informace k předpokladu č. 1: V případě aktivit posuzování rodinného prostředí žáků a zabezpečování poradenství by to měl být právě školní sociální pracovník, který podle nadpoloviční většiny respondentů bude tyto aktivity zajišťovat.

Otázka č. 7 se zaměřila na to, s jakými problémy by měl školní sociální pracovník pomáhat a na kterých by se měl podílet. Otázka obsahovala celkem jedenáct problémů a ptala se pouze na variantu Ano (školní sociální pracovník by měl u těchto problémů participovat)

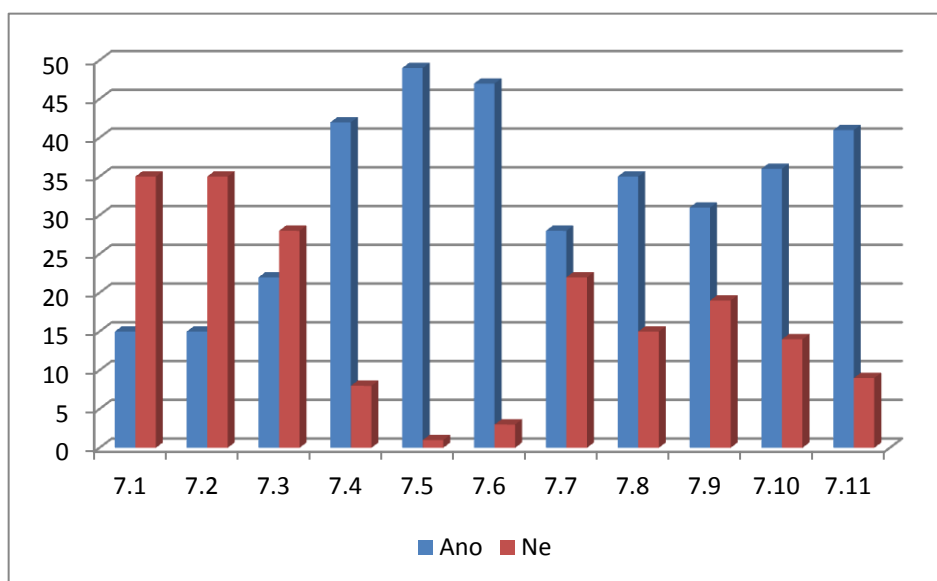
anebo Ne (školní sociální pracovník by se neměl na těchto problémech podílet). Odpovědi jsou zaznamenány pomocí tabulky č. 4 a sloupcových grafů v grafu č. 5.

**Tabulka 4: Odpovědi na otázku č. 7: Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci? (absolutní a relativní hodnoty)**

	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
7.1 vývojové poruchy	15	35	30%	70%
7.2 neurotické problémy	15	35	30%	70%
7.3 poruchy učení	22	28	44%	56%
7.4 problémy s učením vyplývající z jazykového a kulturního prostředí	42	8	84%	16%
7.5 problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny	49	1	98%	2%
7.6 nepravidelná docházka do školy	47	3	94%	6%
7.7 poruchy chování	28	22	56%	44%
7.8 problémové chování žáků	35	15	70%	30%
7.9 spory mezi žáky	31	19	62%	38%
7.10 šikana, kyberšikana	36	14	72%	28%
7.11 vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	41	9	82%	18%

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 5: Odpovědi na otázku č. 7 – grafické znázornění (absolutní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Podle těchto odpovědí by se měl školní sociální pracovník zaměřit především na následující problémy: 7.4 problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka (kladně označilo 42 (84 %) respondentů), 7.5 problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka (kladně označilo 49 (98 %) respondentů), 7.6 nepravdivá docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví (kladně označilo 47 (94 %) respondentů) a 7.11 vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole (kladně označilo 41 (82 %) respondentů). Jedná se o problémy, které jsou spojené se sociálními rozdíly a také se sociálně patologickými jevy. Nadpoloviční většina respondentů odpověděla, že by školní sociální pracovník měl také participovat na problémech, jakými jsou poruchy chování, problémové chování vůči autoritám, spory mezi žáky a šikana. Nadpoloviční většina respondentů se pak shodla, že by školní pracovník neměl participovat na problémech spojených s vývojovými poruchami, neurotickými problémy a poruchami učení. Tento názor je sdílen pravděpodobně především proto, že sociální pracovník nemá dostatečnou odbornost v daném oboru, aby s těmito problémy skutečně pomohl. Na druhou stranu nelze vyloučit, že by pro děti s těmito poruchami mohl být školní sociální pracovník přínosem. Přesto je podle respondentů vhodnější, aby se školní sociální pracovník zaměřil především na problémy, které nejsou psychického charakteru.

V rámci sedmé otázky bylo odpovězeno za všechny podotázky celkem 361krát (65,64 % kladných odpovědí) Ano, což znamená, při celkovém počtu 550 odpovědí (100 %) v rámci otázky 7, je 65,64 % respondentů pro, aby se školní pracovník v jednotlivých problémech angažoval. Osmá otázka se zaměřila na činnosti školních sociálních pracovníků, které by měly přispět ke zlepšení úspěšnosti žáků. Tabulka č. 5, obdobným způsobem jako tabulka č. 4, znázorňuje odpovědi na tuto otázku.

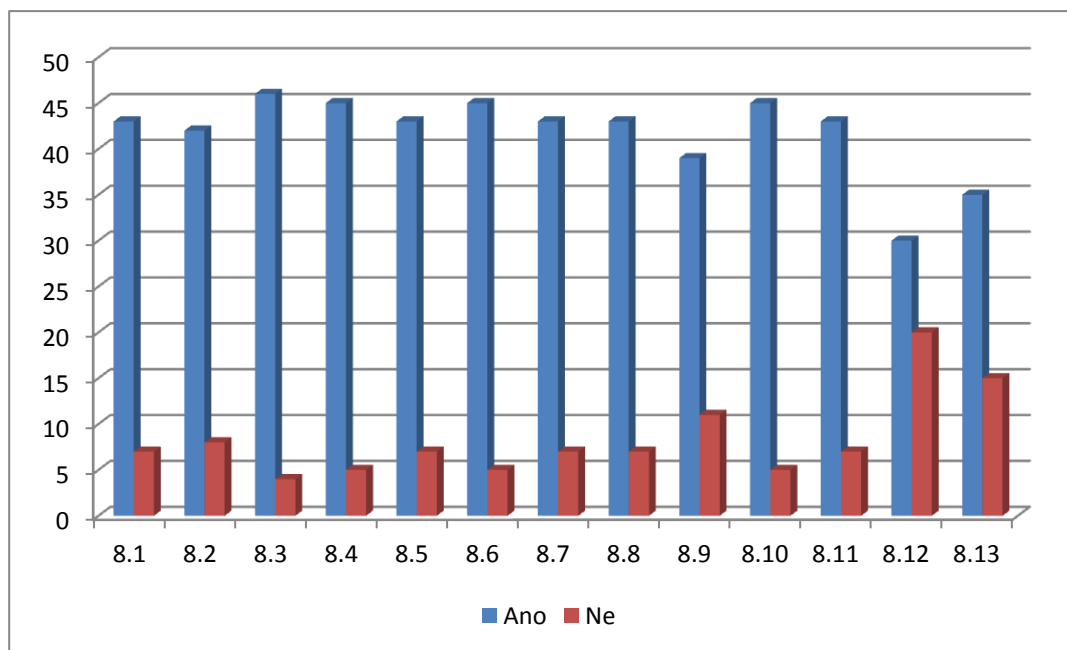
**Tabulka 5: Odpovědi na otázku č. 8: Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků? (absolutní a relativní hodnoty)**

	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
8.1 včasná diagnostika ohrožení žáka	43	7	86%	14%
8.2 vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	42	8	84%	16%
8.3 krizová intervence	46	4	92%	8%
8.4 nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	45	5	90%	10%
8.5 sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu	43	7	86%	14%

a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci				
8.6 sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	45	5	90%	10%
8.7 vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	43	7	86%	14%
8.8 práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	43	7	86%	14%
8.9 školská a rodinná mediace	39	11	78%	22%
8.10 spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	45	5	90%	10%
8.11 spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	43	7	86%	14%
8.12 získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	30	20	60%	40%
8.13 komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	35	15	70%	30%

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 6: Odpovědi na otázku č. 8 – grafické znázornění (absolutní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Na grafu je patrné, že si respondenti myslí, že ve všech případech by mohl školní sociální pracovník vést k tomu, že se úspěšnost žáků zlepší. Nejmenší je rozdíl v případě aktivit 8.12 získávání zdrojů například projektovou činností či medializací (kladně odpovědělo 30 (60 %) respondentů) a 8.13 komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele (kladně odpovědělo 35 (70 %) respondentů). Zde je do jisté míry patrné, že úloha školního sociálního pracovníka není přesně stanovena. V tomto směru se jedná o činnosti, které by bylo vhodné přenechat jiným profesím, aby byly vykonávány dostatečně efektivně. Na druhou stranu, vysoký podíl kladných odpovědí (u podotázek 1 až 11 je to ve všech případech nad 70 %) je dán také skutečností, že činnosti byly voleny takovým způsobem, aby se jednalo o aktivity, které jsou školními pracovníky skutečně vykonávány. Respondenti tak do jisté míry potvrdili, že jsou schopni si pod pojmem „školní sociální pracovník“ představit konkrétní činnosti a tyto ke školnímu sociálnímu pracovníkovi přiřadit.

Devátá otázka se zaměřila na to, s kterými skupinami by měli školní sociální pracovníci podle mínění respondentů především spolupracovat. Dotazník nabídl celkem dvanáct možností a odpovědi na ně byly, jak prezentují tabulka č. 6 a graf č. 7, poměrně jednoznačné.

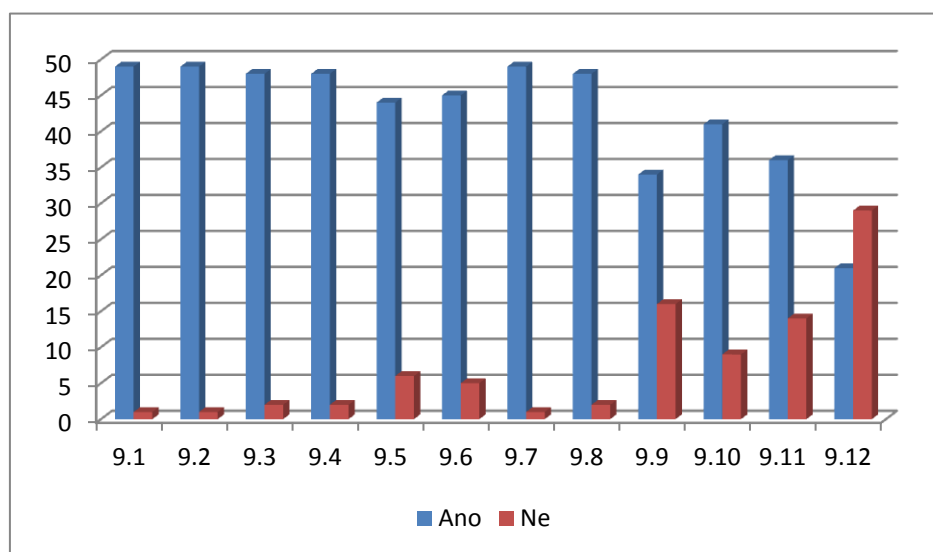
**Tabulka 6: Odpovědi na otázku č. 9: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník? (absolutní a relativní hodnoty)**

	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
9.1 s žáky	49	1	98%	2%
9.2 s rodiči	49	1	98%	2%
9.3 s učiteli	48	2	96%	4%
9.4 se speciálními pedagogy	48	2	96%	4%
9.5 s asistenty učitelů	44	6	88%	12%
9.6 s psychology	45	5	90%	10%
9.7 se sociálními pracovníky	49	1	98%	2%
9.8 s odděleními sociálněprávní ochrany	48	2	96%	4%
9.9 se soudy	34	16	68%	32%
9.10 s policií	41	9	82%	18%
9.11 s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	36	14	72%	28%
9.12 s církvemi	21	29	42%	58%

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření



**Graf 7: Odpovědi na otázku č. 9 – grafické znázornění (absolutní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Ve všech případech kromě č. 9.12 (negativní odpovědi převažují, a to v poměru 42 ku 58 %) je poměr kladných odpovědí výrazně nad 60 %, což znamená, že školní sociální pracovník by měl pracovat a spolupracovat s žáky (98 % kladných odpovědí), rodiči (98 % kladných odpovědí), učiteli (96 % kladných odpovědí), speciálními pedagogy (96 % kladných odpovědí), asistenty učitelů (88 % kladných odpovědí), psychology (90 % kladných odpovědí), sociálními pracovníky (98 % kladných odpovědí), odděleními sociálněprávní ochrany (96 % kladných odpovědí), soudy (68 % kladných odpovědí), policií (82 % kladných odpovědí), občanskými sdruženími, neziskovými organizacemi (72 % kladných odpovědí), apod. Jedinou institucí, se kterou by školní sociální pracovník nemusel spolupracovat, je církev. U nás je to dáno tím, že jsme poměrně ateistická země a význam církve je pro nás minimální, není to již v tom, že by nám církev mohla přinést útěchu. Pokud to tak nechápou dospělí, nemají ani potřebu tuto zkušenost předávat dětem a ty se do kontaktu s církví většinou nedostanou, pokud jejich rodiče nejsou věřící. V ostatních případech je spolupráce více méně pochopitelná. Přesto je ale vhodné vyzdvihnout spolupráci s policií a soudy. Tato je dána ze zákona, kdy osoby musejí spolupracovat s orgány činnými v trestním řízení, případně i v rámci jiného řízení před soudem. Toto však není forma spolupráce, která by měla zásadně prospět dětem. Nejistota je znát i z četnějších záporných odpovědí, které ale ani v jednom případě nepřesáhly nadpoloviční většinu. Z tohoto pohledu se pak může zdát, že respondenti nejsou přesně schopni určit celkovou pracovní náplň školního sociálního pracovníka a chtějí, aby se tento zaměřoval na co největší spektrum činností.

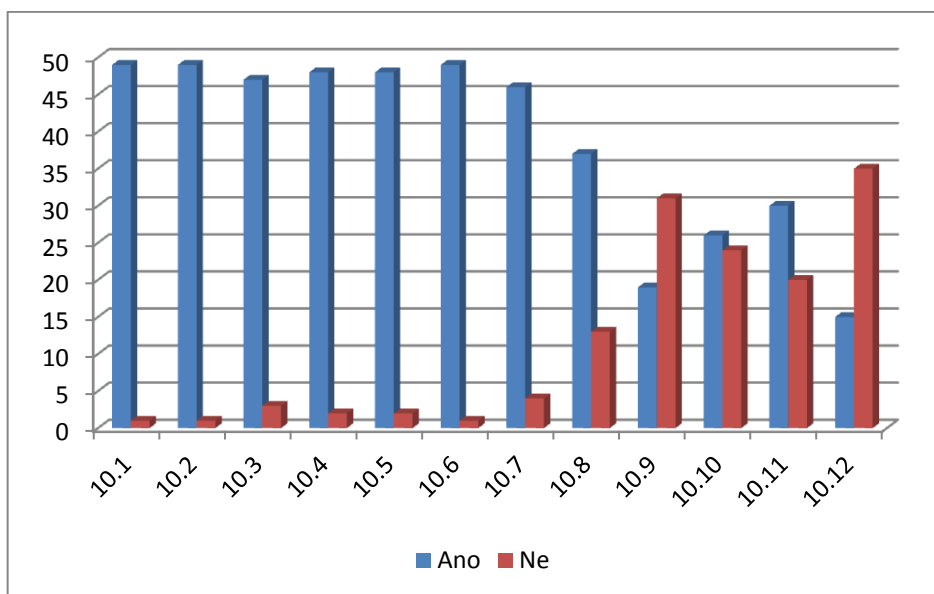
Desátá otázka se zaměřila na to, s jakými skupinami by podle respondentů měl spolupracovat speciální pedagog. Jedná se o profesi v České republice zavedenou, a to i na základě zákona, jak bylo popsáno v teoretické části práce. Jedná se o otázku, která by měla především sloužit ke srovnání mezi chápáním toho, kdo jsou lidé, s nimiž spolupracuje speciální pedagog, a kdo jsou lidé, s nimiž by měl spolupracovat školní sociální pracovník, pokud by byl v České republice také zaveden.

**Tabulka 7: Odpovědi na otázku č. 10: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog? (absolutní a relativní hodnoty)**

	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
10.1 s žáky	49	1	98%	2%
10.2 s rodiči	49	1	98%	2%
10.3 s učiteli	47	3	94%	6%
10.4 se speciálními pedagogy	48	2	96%	4%
10.5 s asistenty učitelů	48	2	96%	4%
10.6 s psychology	49	1	98%	2%
10.7 se sociálními pracovníky	46	4	92%	8%
10.8 s odděleními sociálněprávní ochrany	37	13	74%	26%
10.9 se soudy	19	31	38%	62%
10.10 s policií	26	24	52%	48%
10.11 s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	30	20	60%	40%
10.12 s církvemi	15	35	30%	70%

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 8: Odpovědi na otázku č. 10 – grafické znázornění (absolutní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

V odpovědích se respondenti shodli na tom, že by měli speciální pedagogové spolupracovat s žáky (98 % kladných odpovědí), rodiči (98 % kladných odpovědí), učiteli (94 % kladných odpovědí), mezi sebou (96 % kladných odpovědí), s asistenty učitelů (96 % kladných odpovědí), psychology (98 % kladných odpovědí), se sociálními pracovníky (92 % kladných odpovědí) a s odděleními sociálněprávní ochrany (74 % kladných odpovědí). Zároveň respondenti uvedli, že speciální pedagog by neměl spolupracovat se soudy (62 % respondentů odpovědělo Ne) a s církví (70 % odpovědělo Ne). Nejmenší rozdíly jsou pak patrné v případě spolupráce s policií (kladně odpovědělo 52 % respondentů) a s organizacemi občanské společnosti (kladně odpovědělo 60 % respondentů). Zde je patrné, že speciální pedagog by se měl zaměřit pouze na žáky samotné a na takové osoby, které se dostávají do kontaktu přímo s dítětem. Je to pochopitelné, protože speciální pedagog je zde především pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a právě na ně se musí přímo zaměřit. Například psycholog pak může být tím, kdo bude spíše komunikovat s policií, pokud dojde ke zjištění, že dítě je například týráno, apod. Přesto není vyloučeno, že se speciální pedagog dostane i do kontaktu s ostatními skupinami. Je patrné, že zde rozdíly mezi chápáním toho, s kým má spolupracovat speciální pedagog a s kým školní sociální pracovník, jsou, přesto jsou minimální. Je to pochopitelné, obě profese jsou zaměřeny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní náplň se musí nutně překrývat. Plyne to i z předchozí otázky, kde 96 % respondentů odpovědělo, že školní sociální spolupracovník má spolupracovat se speciální pedagogem.

Další otázky se zaměřily na určení toho, jak respondenti hodnotí jednotlivé výroky, zda jsou velmi důležité, či absolutně nedůležité. Otázka č. 11 se ptala na to, zda respondenti souhlasí s jednotlivými uvedenými argumenty (celkem 14 argumentů), které hovoří ve prospěch zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Odpovědi na tyto otázky jsou znázorněné v tabulce č. 8 (doplněn je i modus, tedy hodnota, která je v odpovědích relativně nejčastější) a v grafu č. 9.

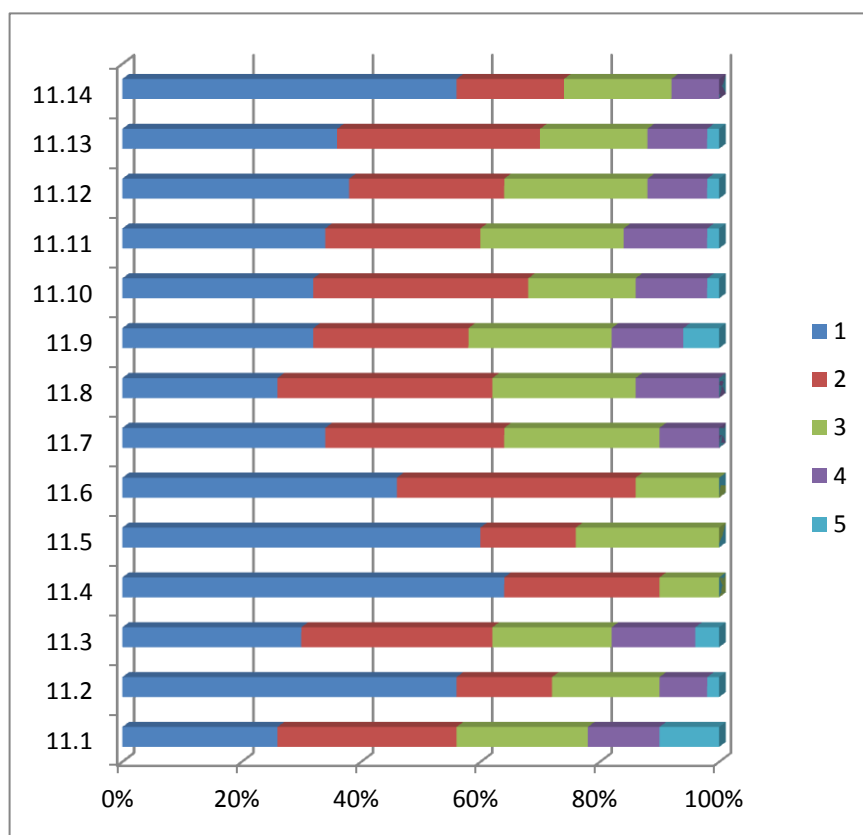
**Tabulka 8: Odpovědi na otázku č. 11: Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jaké důležité je považujete?**

	1	2	3	4	5	Modus
11.1 zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	13	15	11	6	5	2
11.2 zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	28	8	9	4	1	1
11.3 zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	15	16	10	7	2	2
11.4 zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	32	13	5	0	0	1

11.5 zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	30	8	12	0	0	1
11.6 prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	23	20	7	0	0	1
11.7 zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	17	15	13	5	0	1
11.8 zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	13	18	12	7	0	2
11.9 přetíženost učitelů	16	13	12	6	3	1
11.10 nedostatek asistentů učitelů	16	18	9	6	1	2
11.11 nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	17	13	12	7	1	1
11.12 nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	19	13	12	5	1	1
11.13 rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	18	17	9	5	1	1
11.14 rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	28	9	9	4	0	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 9: Odpovědi na otázku č. 11 – grafické znázornění (relativní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Ani v jednom případě nedošlo k tomu, že by byl některý argument označen nadpoloviční většinou jako nedůležitý, respektive u každého z uvedených argumentů uvedli

respondenti ve více jak 50 % případů odpověď 1 nebo 2, tedy že se jedná o argumenty důležité pro zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Nejlépe hodnocené jsou pak argumenty 11.2 zvyšující se podíl žáků s poruchami chování (56 % odpovědí 1), 11.4 zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (64 % odpovědí 1), 11.5 zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí (60 % odpovědí 1) a 11.14 rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole (56 % odpovědí 1). Jedná se, poměrně logicky, o argumenty přímo vztažené k sociální problematice ve školách. Ani v jednom nepřevládá negativní pohled, pokud by se však měly zvýraznit argumenty, které získaly nejvíce známek 5, pak to jsou argumenty 11.1 zvyšující se podíl žáků s poruchami učení (10 % odpovědí 5) a 11.9 přetíženost učitelů (6 % odpovědí 5). Uvedené argumenty je tak možné považovat za takové, které určují školního sociálního pracovníka jako vhodnou pracovní pozici.

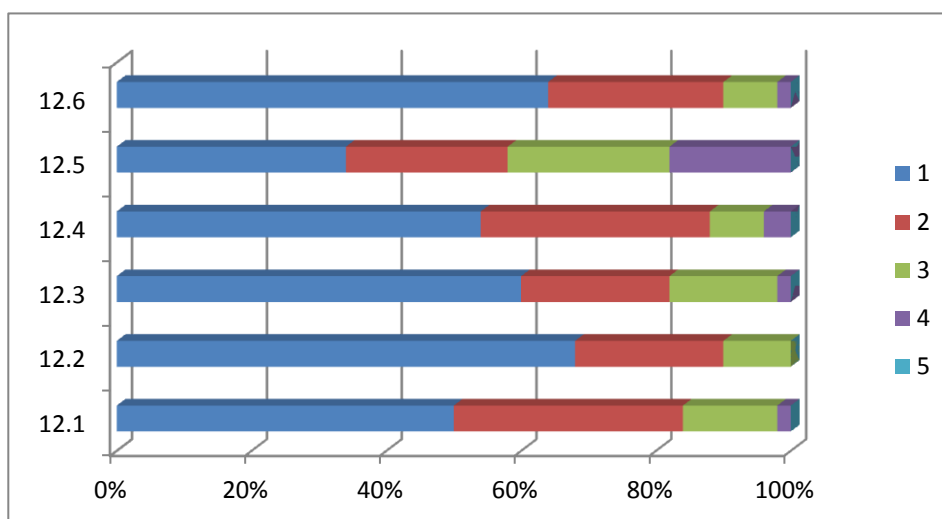
Otázka č. 12 se zaměřila na podmínky, které by měly být splněny, pokud by měla být pozice školního sociálního pracovníka ustanovena. Obdobným způsobem jako v předchozím případě jsou odpovědi zaznamenány v tabulce č. 9 a v grafu č. 10.

**Tabulka 9: Odpovědi na otázku č. 12: Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Modus</b>
12.1 Je potřebná změna školské legislativy.	25	17	7	1	0	1
12.2 Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků.	34	11	5	0	0	1
12.3 Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	30	11	8	1	0	1
12.4 Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce.	27	17	4	2	0	1
12.5 Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR.	17	12	12	9	0	1
12.6 Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.	32	13	4	1	0	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 10: Odpovědi na otázku č. 12 – grafické znázornění (relativní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Opět platí, že všechny argumenty získaly více jak 50 % kladných hodnocení 1 nebo 2 (to podtrhává i modus pro všechny podotázky, který určil, že ve všech případech mělo relativně nejvíce odpovědí hodnotu 1). Nejmenší podíl kladných odpovědí (58 %) je u argumentu 12.5 Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR. Dle názoru menšiny je tak v tomto případě uvedeno, že výzkumy nejsou třeba, protože školní sociální pracovník je skutečně potřebný. Množstvím odpovědí to však potvrzeno není. Všechny zbylé argumenty pak získaly na 80 % kladných hodnocení. Shrnout lze danou otázku takto: Školního sociálního pracovníka bude možné ustanovit, pokud bude upravena školská legislativa, budou alokovány potřebné finanční prostředky, dojde k organizačním opatřením, vytvoří se systém získávání kvalifikace a vznikne spolupráce mezi resortem školství a sociálních věcí.

Otázka třináctá se zaměřuje na to, jaké překážky brání tomu, aby byla nová pracovní pozice zavedena. I v tomto případě bylo hodnocení 1 a znamenalo, že tento argument je pro problém velmi důležitý, v případě hodnocení 5 je tento argument absolutně nedůležitý. Odpovědi jsou zaznamenány v tabulce č. 10 a v grafu č. 11.

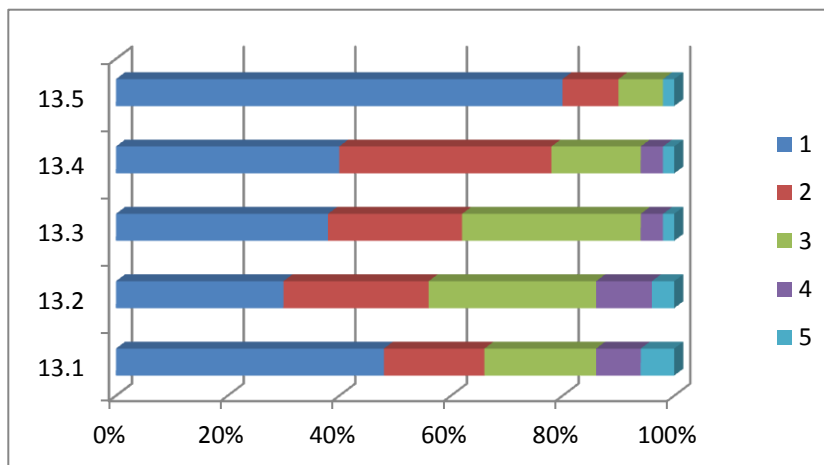
**Tabulka 10: Odpovědi na otázku č. 13: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků?**

	1	2	3	4	5	Modus
13.1 Názor, že není potřeba zavádět další profesi	24	9	10	4	3	1
13.2 Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	15	13	15	5	2	1 a 3

13.3 Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	19	12	16	2	1	1
13.4 Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	20	19	8	2	1	1
13.5 Nedostatek finančních prostředků na mzdy	40	5	4	0	1	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 11: Odpovědi na otázku č. 13 – grafické znázornění (relativní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Na první pohled je patrné, že nejvíce hodnocení 1 získal argument 13.5 nedostatek finančních prostředků na mzdy (40 odpovědí 1, což je 80 % z celkových odpovědí na danou podotázku). Zdá se, že na základě odpovědí jsou respondenti přesvědčeni, že je to právě otázka financí, která je nejproblematičtější. I v tomto případě platí, že kladné odpovědi 1 a 2 mají sumárně nadpoloviční většinu u všech argumentů (odpovědi 1 a 2 mají 66 % u prvního argumentu, 56 % u druhého argumentu, 62 % u třetího argumentu, 78 % u čtvrtého argumentu a 90 % u pátého argumentu). Podobně, jako v předchozím případě je možné shrnout problematiku takto: Překážkami, které brání zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka, jsou názory, že není potřeba další profese a že není sociální práce v České republice dostatečně rozvinuta, chybí zde kvalifikovaní sociální pracovníci, nejsou zde potřebné zkušenosti s provázáním sociální práce se školstvím a nakonec jsou to zmiňované finance.

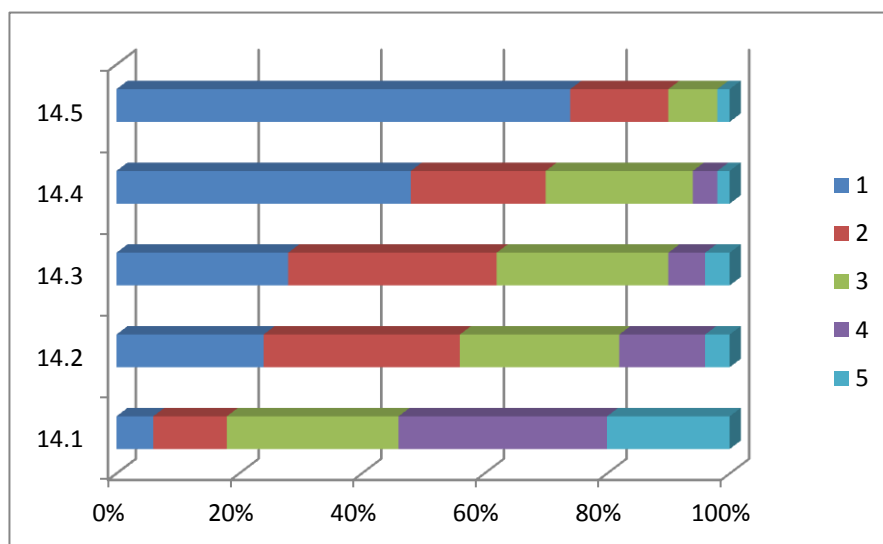
Poslední otázka, která se v rámci dotazníku zabývala problematikou školního sociálního pracovníka, a to opět překážkami, ale tentokrát překážkami nikoli s jejich ustanovením, ale přímo s jejich zavedením jako odbornými pracovníky na školách a v jiných zařízeních.

**Tabulka 11: Odpovědi na otázku č. 14: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí?**

	1	2	3	4	5	Modus
14.1 Obava z konkurence	3	6	14	17	10	4
14.2 Nedostatečná informovanost o sociální práci	12	16	13	7	2	2
14.3 Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	14	17	14	3	2	2
14.4 Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	24	11	12	2	1	1
14.5 Nedostatek finančních prostředků na mzdy	37	8	4	0	1	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

**Graf 12: Odpovědi na otázku č. 14 – grafické znázornění (relativní hodnoty)**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Hned první argument, kterým byl strach z konkurence, byl popřen, pouze 18 % kladných odpovědí a modus pro hodnotu 4 svědčí o tom, že v tomto směru zde strach neexistuje a současní zaměstnanci se konkurence nebojí. Ta by se mohla negativně projevit v tom smyslu, že by mohlo dojít ke snížení finančního ohodnocení stávajících zaměstnanců, aby byly alokovány potřebné zdroje pro nového pracovníka. Ostatní argumenty mají opět nadpoloviční většinu pozitivního hodnocení 1 a 2. Na základě těchto zjištění je možné problematiku shrnout následujícím způsobem: Překážkami, které brání ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců, jsou nedostatečná informovanost o sociální práci, nedostatek kvalifikovaných pracovníků, nedostatečné



zkušenosti v multidisciplinárním smyslu a nedostatečné finanční prostředky (tato hodnota získala celkem 90 % odpovědí 1 nebo 2).

#### 4.5 Ověření předpokladů

V úvodu praktické části práce byly stanoveny celkem tři předpoklady a dotazníkové šetření sloužilo k jejich verifikaci anebo naopak k jejich falsifikaci. Obecně je možné shrnout, že profese školního sociálního pracovníka je na základě respondentů přijímána pozitivně a že by tuto pozici viděli jako prospěšnou, která může obecně pomoci současnému stavu ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti jsou zároveň schopni vidět určité překážky, které stále brání tomu, aby byla profese školního sociálního pracovníka ustanovena.

Nyní k prvnímu předpokladu, který byl stanoven následujícím způsobem: **Předpokládáme, že většina oslovených respondentů je přesvědčena, že školní sociální pracovník je profesí, která je potřebná.** Částečnou odpověď na tento předpoklad je možné nalézt v prvních šesti otázkách. Prvních šest otázek se zaměřilo na to, jaké aktivity by měly jednotlivé profese vykonávat. Ve dvou případech bylo uvedeno, že by to měl být právě sociální pracovník, který by měl především tyto aktivity vykonávat. Jednalo se o aktivity zabezpečování poradenství (70 % respondentů) a posuzování rodinného prostředí (52 % respondentů). Modus pro obě tyto proměnné byl „školní sociální pracovník“, což znamená, že v případě těchto dvou aktivit se jednalo o nejčastější odpověď. V těchto případech je to skutečně právě školní sociální pracovník, který by měl aktivity zajišťovat. Jednoznačně zde existují aktivity, které je možné přisoudit školnímu sociálnímu pracovníkovi, což je první základní informace, která se vztahuje k prvnímu předpokladu, ale zároveň i k předpokladu druhému.

Zároveň je nutné se zaměřit i na otázku osmou, která s touto problematikou také souvisí. Otázka byla stanovena takto: Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků? Ve všech případech (celkem bylo stanoveno 12 problémů) bylo zjištěno, že nadpoloviční většina respondentů souhlasí s tím, že školní sociální pracovník by skutečně mohl přispět ke zlepšení současného stavu školské úspěšnosti žáků. Na základě tohoto zjištění je možné výše uvedený předpoklad verifikovat. **Většina oslovených respondentů je přesvědčena, že školní sociální pracovník je profesí, která je potřebná, neboť jsou schopni pro něj najít konkrétní pracovní zaměření.** To

ovšem neznamená, že by to bylo takové určení, které by bylo v souladu s tím, jak je profese chápána v zahraničí.

Předpoklad č. 2 byl stanoven následujícím způsobem: **Předpokládáme, že většina respondentů je schopna určit, jaká by měla být pracovní náplň školního sociálního pracovníka.** Budeme-li vycházet z toho, co bylo zjištěno na základě prvních šesti otázek, dojdeme k výsledku, že pouze určitá část odpovědí byla ve prospěch školního sociálního pracovníka. Jak bylo výše uvedeno, jednalo se o aktivity zabezpečování poradenství a posuzování rodinného prostředí. Pokud se zaměříme na konkrétní počet odpovědí u všech šesti otázek (celkový počet odpovědí u prvních šesti otázek byl 300 odpovědí = 100 %), zjistíme následující počet odpovědí u jednotlivých variant:

- školní sociální pracovník – 31 % odpovědí (celkem 93 odpovědí),
- speciální pedagog – 25,33 % odpovědí (celkem 76),
- psycholog – 15,33 % odpovědí (celkem 46),
- učitel – 28,33 % odpovědí (celkem 85).

Na základě této analýzy je tedy nejčastější odpovědí skutečně odpověď „školní sociální pracovník“. Kromě odpovědí na otázky č. 1 až 6 s druhým předpokladem souvisí i odpovědi na otázku č. 7, kde se uváděly jednotlivé problémy a zda by se na nich měl sociální pracovník podílet, či nikoli. V osmi případech z jedenácti bylo uvedeno, že by se školní sociální pracovník měl na těchto problémech podílet. To znamená, že zde jednoznačně využití pro školního sociálního pracovníka je. Sumárně se 65,64 % respondentů (viz otázka č. 7 a sečtení všech kladných odpovědí – 100 % bylo 550 odpovědí) vyjádřilo pozitivně k tomu, že by školní pracovník měl dané problémy řešit. Pro shrnutí:

- Pro otázky 1 až 6 bylo celkem 300 odpovědí a z toho 93 (31 %) odpovědí bylo ve prospěch školního sociálního pracovníka,
- Pro otázku č. 7 bylo celkem 550 odpovědí a z toho celkem 361 (65,64 %) ve prospěch školního sociálního pracovníka,
- To znamená, po sečtení všech odpovědí za tyto otázky, což je 850 (100 %) odpovědí, bylo ve prospěch školního sociálního pracovníka celkem 454 odpovědí, což je z celku 53,41 %.

Na základě tohoto zjištění je možné konstatovat: **Většina oslovených respondentů je schopna určit, jaká by měla být pracovní náplň školního sociálního pracovníka.**

Konkrétně výzkum LUC (2008) odhalil, že školní sociální pracovníci pomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami i v oblasti emocionální (pro emocionální oblast se vyjádřilo 58 % respondentů amerického výzkumu z celkového počtu 1 639 respondentů), která však byla v případě respondentů v rámci dotazníkového šetření provedeného pro potřeby této práce, zamítnuta. Pouze 2 % respondentů (jediný člověk) uvedl, že by školní sociální pracovník mohl být dětem se speciálními potřebami prospěšný i v emoční oblasti.

Posledním předpokladem, který byl pro praktickou část práce stanoven, byl následující: **Předpokládáme, že většina respondentů souhlasí, že nejsou splněny podmínky pro to, aby byla vytvořena pozice školního sociálního pracovníka.** Pro verifikaci nebo falsifikaci tohoto předpokladu je nutné se zaměřit především na otázky 12 až 14, které se zaměřují právě na podmínky ustanovení pozice školního sociálního pracovníka. Dvanáctá otázka byla položena tak, zda respondenti považují splnění vymezených podmínek za velmi důležité či absolutně nedůležité. Byly zjištěny tyto odpovědi:

- Je potřebná změna školské legislativy – 50 % respondentů uvedlo hodnotu 1 (velmi důležité) a 34 % hodnotu 2,
- Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků – 68 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 22 % hodnotu 2,
- Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese – 60 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 22 % hodnotu 2,
- Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce – 54 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 34 % hodnotu 2,
- Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR – 34 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 24 % hodnotu 2,
- Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí – 64 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 26 % hodnotu 2.

Ve všech případech souhlasila nadpoloviční většina respondentů (tzn., že respondenti hodnotili jednotlivé argumenty hodnotou 1 nebo hodnotou 2), navíc ve všech případech byl modus na hodnotě 1. Třináctá otázka se zaměřovala na to, zda respondenti souhlasí s tím, že uvedené argumenty jsou překážkou pro ustanovení pozice školního sociálního pracovníka. U všech pěti argumentů vyšlo, že nadpoloviční většina respondentů souhlasí s tím, že zde dané překážky existují. Zde jsou konkrétní odpovědi:

- Názor, že není potřeba zavádět další profesi – 48 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 18 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1,

- Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí – 30 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 26 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1 a 3,
- Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků – 38 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 24 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1,
- Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků – 40 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 38 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1,
- Nedostatek finančních prostředků na mzdy – 80 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 10 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1.

Pro školní sociální pracovníky existují podle respondentů v českém prostředí překážky. Tou hlavní je podle všeho finanční situace. To potvrdila i čtrnáctá otázka, která se zaměřovala na to, zda respondenti souhlasí s tím, že překážky existují i na úrovni institucí, a to ve smyslu ustanovení školního sociálního pracovníka jako odborného zaměstnance ve školských a dalších zařízeních. Zde jsou konkrétní odpovědi:

- Obava z konkurence – 34 % respondentů uvedlo hodnotu 4 a 20 % hodnotu 5 (absolutně nedůležité), modus na hodnotě 4,
- Nedostatečná informovanost o sociální práci – 24 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 32 % hodnotu 2, modus na hodnotě 2,
- Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků – 28 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 34 % hodnotu 2, modus na hodnotě 2,
- Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků – 48 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 22 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1,
- Nedostatek finančních prostředků na mzdy – 74 % respondentů uvedlo hodnotu 1 a 16 % hodnotu 2, modus na hodnotě 1.

U této otázky nadpoloviční většina nesouhlasila pouze s argumentem, že překážkou je obava z konkurence. Na základě těchto zjištění je možné výše uvedený předpoklad verifikovat a shrnout jej takto: **Nejsou splněny podmínky pro to, aby byla vytvořena pozice školního sociálního pracovníka, a minimálně poloviční většina respondentů souhlasí s tímto stavem, přičemž jediné, co není překážkou, je skutečnost, že bude školní sociální pracovník konkurencí ke stávajícím profesím.** Pro srovnání se zahraničními pracemi (NASW 2012) se skutečně ukazuje, že zde nemusí být dostatečně vhodné podmínky. Překážkou se mohou stát finanční prostředky, které nebudou dostačující na to, aby byli školní

sociální pracovníci zaplacení, navíc ve srovnání se zahraničními pracovníky se budou cítit nedocenění. V práci však bylo odhaleno, že těchto překážek je více, a pokud by měla být pozice v České republice zavedena, musí být zaměřeno na všechny tyto překážky.

## Závěr

Základním problémem České republiky v oblasti školní sociální péče je skutečnost, že toto odvětví je zde minimálně studováno a překladová literatura v podstatě neexistuje. Teoretická práce poukázala na to, že v České republice je dostatečná legislativa na to, aby bylo možné zajistit fungování pozic speciálních pedagogů, že je zde legislativa pro sociální pracovníky obecně, ale o školních sociálních pracovnících se stále neuvažuje, a to i přesto, že v zahraničí se jedná o pozice poměrně rozšířené. Nikoli všude, především pak v Severní Americe a v Západní Evropě, ale tato pozice je ustanovena a má svá specifika. Pokud má využití v zahraničí, toto využití by pozice našla i v České republice, což se práce snažila potvrdit.

Cílem bakalářské práce, který byl v úvodu stanoven, bylo analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Kromě tohoto hlavního cíle si práce stanovila ještě tři dílčí cíle, které je vhodné zhodnotit ještě před tím, než bude na závěr zhodnoceno naplnění cíle hlavního.

První dílčí cíl byl stanoven takto: Zjistit, zda jsou specializovaní pracovníci schopni definovat, kdo to je školní sociální pracovník a v jaké roli by si ho představovali. Dotazník se poměrně široce zaměřil na to, co by mělo být aktivitami, které budou vykonávat školní sociální pracovníci. Respondenti se poměrně jasně shodli na tom, že školní sociální pracovníci mohou výrazně napomoci tomu, aby byli žáci ve školním procesu úspěšnější. V tomto směru je tak možné shrnout, že podle respondentů je v České republice prostor k tomu, aby byli školní sociální pracovníci zavedeni, respektive jsou zde aktivity a kompetence, které by školní pracovník měl podle názoru školních pracovníků zastávat. **Cíl práce byl naplněn. Pro školní sociální pracovníky a jejich případné zavádění je třeba vytvořit specializované obory na vysokých školách, aby byla zajištěna vysoká kvalifikace těchto pracovníků.**

Druhý dílčí cíl byl stanoven jako určení toho, jaké by měly být kompetence školního sociálního pracovníka v prostředí českého školství. Na první pohled se zdá, že respondenti přiřadili až moc aktivit školním sociálním pracovníkům, ale na základě otázek 1 až 6 by to mělo být především zabezpečování poradenství žákům a posuzování rodinného prostředí žáka. Podle otázky 7 je to však celá řada dalších problémů, na něž by se měl školní sociální pracovník zaměřit. V tomto směru by rozhodně bylo nutné rozpracovat podrobnější studie,

zejména teoretického charakteru, aby se mohli osoby ve školství seznámit s tím, co se vyžaduje od pozice školního sociálního pracovníka. **Cíl byl naplněn a na základě zjištění lze doporučit, aby se specializovaní pracovníci, kteří se zajímají o problematiku školního sociálního pracovníka, pokusili vytvořit publikaci nebo publikace, které by z teoretického hlediska dokázaly přiblížit to, kdo je školní sociální pracovník a jaké kompetence by měl mít. Určitá osvěta je mezi školskými pracovníky potřebná.** To vyplývá především ze srovnání se zahraničními výzkumy, které jasně ukazují, že školní sociální pracovníci jsou zaměřeni také na emoční problémy dětí, ale čeští respondenti tuto kompetenci odmítli.

Třetí dílčí cíl byl stanoven jako definování toho, jaký je význam školního sociálního pracovníka na základě poznatků osob, které pracují v oblasti, která je v zahraničí zásadní i pro školní sociální pracovníky. Na otázky odpovídali učitelé, speciální pedagogové a další zaměstnanci školy, případně jiných zařízení a ukázalo se, že jejich vztah k této nové profesi je pozitivní. Sami speciální pedagogové uvedli, že spolupráce mezi nimi a školním sociálním pracovníkem by měla smysl. Deset z jedenácti dotazovaných speciálních pedagogů souhlasilo s tím, že by s nimi měl školní sociální pracovník spolupracovat. Ukazuje to na skutečnost, že v tomto datovém souboru existuje soulad ve smyslu spolupráce těchto dvou profesí, což souvisí i s prvním cílem. Na základě odpovědí respondentů existuje v České republice prostor pro spolupráci školního sociálního pracovníka a speciálního pedagoga. To potvrzuje i zjištění, která byla učiněna v zahraničí a která prezentovali Anderson-Butcher a Ashton. Uvedli, že díky spolupráci mezi jednotlivými profesemi může dojít ke snížení rizik, která z práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vznikají.

**Naplněn tak byl třetí dílčí cíl a zároveň i cíl hlavní. Jako doporučení z hlediska spolupráce, by bylo vhodné speciální pedagogy určitým způsobem přimět k tomu, aby se zajímali o to, kde jsou mezery v jejich práci, respektive které jsou to oblasti, kde by mohl školní sociální pracovník pomoci.**

## **Doporučení pro praxi**

Vysoká kvalifikace by vyžadovala spolupráci se zahraničními odborníky, kteří již mají v této oblasti zkušenosti, protože v jejich zemi existuje pozice školního sociálního pracovníka. Vytváření takových studijních programů by bylo vhodným způsobem pro spolupráci mezi českými a zahraničními univerzitami. Vhodným opatřením by bylo – kromě vytvoření studijního programu – pořádání mezinárodních konferencí, anebo participace na nich, kde by

bylo možné si vyměňovat poznatky, porovnávat rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a jednotlivými přístupy, učit se formou debaty. Tyto poznatky by se následně zaváděly do výuky.

Kromě výše uvedených konferencí se zaměřením na sociální práci ve školách, je to i vydávání sborníků z těchto konferencí, případně vydávání článků zaměřených na tuto problematiku. Vědecké časopisy jsou zásadním zdrojem informací pro vědecké pracovníky. Vysoké školy samy musí přijít s touto iniciativou, která je zejména na odborných pracovnících. Více podporovat vydávání článků, více se ve výuce speciálních pedagogů a sociálních pracovníků zaměřit na sociální práce ve školách. Budoucí školští pracovníci a sociální pracovníci by měli mít již ze školy vztah k tomu, kdo je to školní sociální pracovník a jaké jsou jeho kompetence. V tomto směru v podstatě – alespoň pro začátek – stačí, aby se do výuky vložila jedna přednáška zaměřená na školního sociálního pracovníka a možnosti jeho spolupráce s ostatním školským personálem.

Vytváření brožur pro speciální pedagogy, aby se seznámili s tím, jaká je představa o kompetencích a povinnostech školních sociálních pracovníků. Díky navazování kontaktů v rámci konferencí a dalších setkání odborných vysokoškolských pracovníků, ale také odborných pracovníků přímo v praxi, by mělo být zajištěno, že si budou vyměňovat informace. Neformální i formální setkání mohou přispět k růstu oboru, k jeho osvětě. Programy konferencí a setkání přímo zaměřené na školního sociálního pracovníka a případně na jeho spolupráci se speciálním pedagogem, by mohly být zásadním přínosem pro pochopení toho, jak by mohl školní sociální pracovník v České republice fungovat.

Sociální pracovník není zástupcem některé ze stávajících profesí. Proto by měl ve škole své specifické místo. Učitelé a další pracovníci by poskytovali potřebné informace. Například, že daný žák má problémy s docházkou. Speciální pedagog by poskytl informace, které se týkají speciálních potřeb daného žáka, jeho historie. Sociální pracovník by měl individuální sezení s tímto žákem, případně skupinové sezení, kde by se dověděl více, jak žák zapadá do kolektivu. Pozoroval by jednotlivé vazby a následně by mohl učinit i příslušná opatření, podle zjištění, která by měl. Například navrhnout jinou formu zařazení žáka do třídy, apod.

Jako nejefektivnější formu spolupráce učitele a sociálního pracovníka bych viděla v tom, že sociální pracovník může učiteli poskytnout doplňující materiály k výuce, které jsou zaměřené na to, aby se děti seznámily se sociálními problémy, sociálními rozdíly a sociálně patologickými jevy. Do historie by bylo možné zařadit vandalismus, do biologie sebepoškozování, případně jiné formy ubližování, tedy i násilí, to by mohlo být i součástí



základů společenských věd. Díky tomu, že speciální pedagog má vlastní pohled na problematiku, právě z úhlu pohledu sociálního, poskytne do výuky nové informace, které jsou pro rozvoj a poznání dítěte prospěšné.

Zároveň je zde prostor pro další výzkum, který by byl proveden formou dotazníkového šetření a který by se zaměřil přímo na speciální pedagogy. Přímě z jejich pohledu by se pak zjišťovalo, co si o profesi myslí, kde mají pocit, že jsou volná místa, která by mohli školní sociální pracovníci naplnit. Vzhledem k tomu, že práce potvrdila, že jsou zde překážky pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka, další výzkumy jsou dle mého mínění nezbytné. Tato práce by pak mohla sloužit jako základní podklad k tomu, jak provést dotazníkové šetření, na jaké otázky se zaměřit, kterých se vyvarovat, stejně tak by měla práce sloužit jako základní východisko, z něhož je možné určit, jak se dál výzkum může vyvíjet – zaměřit se na jednotlivé překážky zavedení pozice školního sociálního pracovníka, odhalení spolupráce mezi jednotlivými školskými profesemi, možnosti navázat na výzkum zahraničních autorů.

## Seznam použitých zdrojů

1. ANDERSON-BUTCHER, D., ASHTON, D. Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families and Communities. *Cheldren & School*, 2004, sv. 26, č. 1, s. 39-53. ISSN 1532-8759.
2. BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
3. BEIN, A. M. School Social Worker Involvement in Mentoring Programs. *Social Work in Education*, 1999, sv. 21, č. 2, s. 120-128. ISSN 0162-7961.
4. CONSTABLE, R., RIPPEY MASSAT, C., MCDONALD, S., FLYNN, J. P., 2009. *School Social Work: Practice, Policy, and Research*. 7. vyd. Chicago: Lyceum Books. ISBN 978-1-933478-02-9.
5. ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D., 2011. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0027-7.
6. FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
7. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., 2002. *Obecná pedagogika I*. 2. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
8. HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.
9. HUXTABLE, M., 2012. *Water Cooler Conversations: Salaries and Working conditions*. [online]. International Network for School Social Work [vid. 14. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.jsssw.com/pdf/20120201.pdf>
10. JESENSKÝ, J., 1998. *Integrace - znamení doby*. 1. vyd. Praha: UK. ISBN 80-7184-691-0.
11. KELLY, M. S., 2010. *The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey* [online]. School Mental Health [vid. 13. 6. 2012]. Dostupné z: [http://www.academia.edu/227460/The\\_State\\_of\\_School\\_Social\\_Work\\_Findings\\_from\\_the\\_National\\_School\\_Social\\_Work\\_Survey](http://www.academia.edu/227460/The_State_of_School_Social_Work_Findings_from_the_National_School_Social_Work_Survey)
12. KOZLOVÁ, L., 2005. *Sociální služby*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-662-7.
13. KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

14. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., 2001. *Prostředí-člověk-výchova*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
15. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-063-8.
16. LECHTA, V. (ed), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
17. LUC, 2008. *School Social Work Practice 2008 National Survey Data*. [online]. School of Social Work [vid. 13. 6. 2012]. Dostupné z: [http://www.luc.edu/sswsig/School\\_Social\\_Work\\_P.shtml](http://www.luc.edu/sswsig/School_Social_Work_P.shtml)
18. MATOUŠEK, O., 2011. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0041-3.
19. MATULAYOVÁ, T., 2008. Súčasný stav rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku.  
In: *Czlowiek w procesie wychowania. Wspólczesne dylematy pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji. ISBN 978-83-925024-7-0. S. 125-131.
20. MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* 1. vyd. Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-283-9885-X.
21. MPSV, 2008. *Standardy kvality sociálních služeb: Příručka pro uživatele*. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí [vid. 24. 8. 2012]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss\\_final\\_web.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss_final_web.pdf)
22. NASW, 2000. *Standards for School Social Work Practice*. [online]. National Association of Social Workers [vid. 11. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.uky.edu/sites/www4.uky.edu.SocialWork/files/nasw-standards-ssw.pdf>
23. NASW, 2009. *Social Workers in Schools (Kindergarten through 12th Grade)* [online]. National Association of Social Workers [vid. 13. 6. 2013]. Dostupné z: <http://workforce.socialworkers.org/studies/profiles/School%20Social%20Work.pdf>
24. OPEKAROVÁ, O., 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství. Školní poradenské služby*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-96-9.
25. PLÍVOVÁ, V., 2011. *Sociální reforma v roce 2011*. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí [vid. 14. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/10142/12012011.pdf>
26. PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071786314.

27. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2004. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
28. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [vid. 13. 3. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=59741&nr=72~2F2005~20Sb.&ft=pdf>
29. Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [vid. 13. 6. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=59742&nr=73~2F2005~20Sb.&ft=pdf>
30. Zákon č. 108/2006 Sb. ve znění zákona 401/2012 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012 [vid. 13. 6. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=62334&nr=108~2F2006~20Sb.&ft=pdf>
31. Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 370/2012 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012 [vid. 13. 6. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=58471&nr=561~2F2004~20Sb.&ft=pdf>
32. Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012 [vid. 13. 6. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=58473&nr=563~2F2004~20Sb.&ft=pdf>

## Příloha

### **Dotazník „Školní sociální pracovník v ČR“**

Jsem studentka Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci a podílím se na výzkumu podmínek ustavení možné budoucí pracovní pozice školního sociálního pracovníka v České republice. Zjišťujeme názory učitelů, speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků na tuto pracovní pozici. Obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci.

Výzkum je anonymní a údaje, které nám poskytnete, budou použity jen pro účely statistického zpracování v rámci našeho výzkumu.

Děkuji za spolupráci.

#### **1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?**

*Zvolte jednu možnost.*

- 1.1 učitel
- 1.2 speciální pedagog
- 1.3 psycholog
- 1.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany, školy)

#### **2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole? Zvolte jednu možnost.**

- 2.1 učitel
- 2.2 speciální pedagog
- 2.3 psycholog
- 2.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

#### **3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi? Zvolte jednu možnost.**

- 3.1 učitel
- 3.2 speciální pedagog
- 3.3 psycholog
- 3.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

#### **4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže? Zvolte jednu možnost.**

- 4.1 učitel
- 4.2 speciální pedagog
- 4.3 psycholog
- 4.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

**5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny? Zvolte jednu možnost.**

5.1 učitel

5.2 speciální pedagog

5.3 psycholog

5.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

**6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti? Zvolte jednu možnost.**

6.1 učitel

6.2 speciální pedagog

6.3 psycholog

6.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

**7. Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

1	vývojové poruchy	Ano	Ne
2	neurotické problémy	Ano	Ne
3	poruchy učení	Ano	Ne
4	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	Ano	Ne
5	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	Ano	Ne
6	nepřavidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	Ano	Ne
7	poruchy chování	Ano	Ne
8	problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	Ano	Ne
9	spory mezi žáky	Ano	Ne
10	šikana, kyberšikana	Ano	Ne
11	vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	Ano	Ne

**8. Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků? Označte ano/přispěli by anebo ne/nepřispěli by.**

1	včasná diagnostika ohrožení žáka	Ano	Ne
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	Ano	Ne
3	krizová intervence	Ano	Ne
4	nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	Ano	Ne
5	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci	Ano	Ne
6	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	Ano	Ne
7	vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	Ano	Ne
8	práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	Ano	Ne
9	školská a rodinná mediace	Ano	Ne
10	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	Ano	Ne
11	podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	Ano	Ne
12	získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	Ano	Ne
13	komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	Ano	Ne

**9. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník:**

1	s žáky	Ano	Ne
2	s rodiči	Ano	Ne
3	s učiteli	Ano	Ne
4	se speciálními pedagogy	Ano	Ne
5	s asistenty učitelů	Ano	Ne
6	s psychology	Ano	Ne
7	se sociálními pracovníky	Ano	Ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	Ano	Ne
9	se soudy	Ano	Ne
10	s policií	Ano	Ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	Ano	Ne
12	s církvemi	Ano	Ne

**10. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:**

1	s žáky	Ano	Ne
2	s rodiči	Ano	Ne
3	s učiteli	Ano	Ne
4	se speciálními pedagogy	Ano	Ne
5	s asistenty učitelů	Ano	Ne
6	s psychology	Ano	Ne
7	se sociálními pracovníky	Ano	Ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	Ano	Ne
9	se soudy	Ano	Ne
10	s policií	Ano	Ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	Ano	Ne
12	s církvemi	Ano	Ne

**11. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jaké důležité je považujete?**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	1	2	3	4	5
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	1	2	3	4	5
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	1	2	3	4	5
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	2	3	4	5
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	1	2	3	4	5
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	1	2	3	4	5
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	1	2	3	4	5
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	1	2	3	4	5
9	přetíženost učitelů	1	2	3	4	5
10	nedostatek asistentů učitelů	1	2	3	4	5
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách					
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	1	2	3	4	5
14	rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	1	2	3	4	5



**12. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků?**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

1	Je potřebná změna školské legislativy.	1	2	3	4	5
2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků.	1	2	3	4	5
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	1	2	3	4	5
4	Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce.	1	2	3	4	5
5	Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR.	1	2	3	4	5
6	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.	1	2	3	4	5

**13. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků:**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	1	2	3	4	5
2	Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

**14. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí:**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

1	Obava z konkurence	1	2	3	4	5
2	Nedostatečná informovanost o sociální práci	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

**Jste:**

1	Muž
2	Žena

Kolik je Vám let? .....

Kolik let vykonáváte praxi v oboru? .....

**Jaké je Vaše aktuální nejvyšší dosažené vzdělání?**

1	Neukončené základní
2	Základní
3	Středoškolské bez maturity
4	Středoškolské s maturitou
5	1. stupeň vysokoškolského studia (Bc.)
6	2. stupeň vysokoškolského studia (Mgr., Ing.)
7	3. stupeň vysokoškolského studia a vyšší

**Ve kterém kraji pracujete?**

1	Liberecký
2	Ústecký
3	Jiný (uved'te):

**Jste:**

1	Učitel
2	Speciální pedagog
3	Metodik prevence
4	Psycholog
5	Výchovný poradce
6	Preventista
7	Ředitel školy
8	Zástupce ředitele školy
9	Vědoucí pracovník poradenského zařízení
10	Sociální pracovník PPP, CPS...
11	Terénní sociální pracovník
12	Sociální kurátor

**Jste zaměstnancem**

1	Školy
2	Poradenského zařízení
3	Oddělení sociálně právní ochrany
4	Jiné, uveďte

**Prostor pro Vaše připomínky a komentáře:**